



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Francisca da Cunha Monteiro

**“Tem é de ser de mim”: Novas tecnologias, riscos
e oportunidades na perspetiva das crianças**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor António José Osório

Outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Francisca da Cunha Monteiro

Endereço eletrónico: amonteiro@ie.uminho.pt

Telemóvel: 968386566

Número do Cartão de Cidadão: 11942287

Título: “Tem é de ser de mim”: Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspetiva das crianças

Orientador: Professor Doutor António José Meneses Osório

Ano de conclusão: 2013

Doutoramento em Estudos da Criança - Tecnologias de Informação e Comunicação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 15/10/2013

Assinatura: _____

Agradecimentos

Às crianças, jovens, famílias, instituições e seus colaboradores, por participarem neste trabalho.

Ao Professor Osório, pelo apoio incondicional, amizade, confiança e estilo de orientação.

Ao Professor David Buckingham, pelos *insights*.

À Inês, pela alegria.

Ao Bruno, pelo companheirismo, paciência e compreensão.

Aos meus pais, por todos os seus esforços e pelo sentido de responsabilidade, individual e social, que me transmitiram.

Às minhas tias, tios, primas e primos, pela nossa união e domingos bem passados.

À Tia Izalinda, pelo carinho e disponibilidade.

À Maribel, pelo encorajamento.

Ao Luís, pela inspiração.

À Joana, pela preciosa ajuda.

À Rita, ao Rui, à Carla, à Ana Jorge e à Alexandra, pelos bons momentos, conversas e projetos.

À Ângela, à Elenna e à Teresa, pelo acompanhamento.

À Maria José, pelo exemplo.

À Mackay, ao Miguel, à Maria, à Dulce e à Ana Miguel, pela companhia e bom ambiente de trabalho, que fizeram toda a diferença na reta final.

(esta página foi propositadamente deixada em branco)

“Tem é de ser de mim”: Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspetiva das crianças

Resumo

Partindo do pressuposto de que as crianças são agentes sociais ativos que constroem as suas próprias culturas, esta pesquisa pretendeu compreender as suas perspetivas acerca do papel que as novas tecnologias, em particular a internet, têm nas suas vidas. Tomou ainda como vertentes específicas as oportunidades, riscos e desafios de segurança que o uso de tecnologias digitais pode ou não representar, a partir do ponto de vista das crianças e da dimensão social do fenómeno tecnológico, ou seja, da forma como desenvolvimento tecnológico e práticas sociais se inter-relacionam e co-constroem. Assim, este trabalho retrata as culturas ‘digitais’ que as crianças estão a construir e as reinterpretações que fazem dos conceitos de oportunidade, risco e segurança, focando como este tipo de experiências são vividas quotidianamente, no contexto das estruturas socioculturais em que estão integradas.

Com base numa abordagem etnográfica, este estudo mostra como as crianças desenvolvem sentidos de pertença e identidade através da apropriação de novas tecnologias. Competitividade e colaboração nos jogos, troca de comentários em fotos publicadas no Facebook e comunicação constante através de mensagens de telemóvel são práticas com grande peso social, fazendo destas tecnologias instrumentos centrais de integração entre pares. Risco constitui-se como subtópico de uma categoria mais ampla, relativa aos problemas que as crianças encontram através do uso de tecnologias digitais. Não obstante algumas preocupações relacionadas com segurança, ganham destaque os problemas relativos à aceitação social e reputação. Por outro lado, constituem desafios de segurança a ambiguidade com que conceitos como estranho ou vício foram considerados e a imagem estereotipada que prevalece sobre o risco. Esta pesquisa acentua ainda uma preocupante cultura de estigmatização e culpabilização das crianças envolvidas em experiências de risco. Oportunidade surgiu como um conceito vazio. A partir destes resultados, este trabalho realça como as medidas destinadas a beneficiar ou proteger as crianças *online* podem ser excessivamente prescritivas e estigmatizantes. Defende-se assim uma abordagem mais situada destas temáticas, capaz de valorizar as culturas das crianças e considerar as circunstâncias e contextos socioculturais em que as suas experiências digitais ocorrem e ganham sentido.

"It has to be about me": New technologies, risks and opportunities from children's perspectives

Abstract

Assuming that children are active social agents who construct their own cultures, this research seeks to understand their perspective on the role new technologies, particularly the internet, have in their lives. Moreover, it aims to understand the opportunities, risks and safety challenges the use of digital technologies may represent, from children's point of view. Thus, this investigation focuses on children's lived experiences of using digital media and the specific socio-cultural contexts in which these occur, aiming to understand the 'digital' cultures children are building and the reinterpretations of opportunity, risk and safety that emerge within. Therefore, it considers how technology and social practices co-construct each other.

Using an ethnographic approach, this study shows how children use online social networks, games and mobile phones to form a sense of belonging and identity, namely through the exchange of comments on Facebook photos, a combination of competitiveness and collaboration in social games as well as text messaging. Risk is considered a sub-topic of a wider category concerning the problems children encounter through their use of digital media. In spite of their awareness of safety issues, issues related to social acceptance, reputation, and social commitments are of greater concern. Moreover, concepts of safety are challenged by the ambiguousness of concepts like stranger and addiction as well as stereotyped images of risk. This research also highlights a disturbing culture of blame and stigmatization of children involved in experiences of risk. Opportunity stands as a meaningless concept. Regarding these results, this study supports the claim that measures aiming to benefit or protect children online can be over-prescriptive and stigmatizing. A case is made for more contextualized approaches, respectful of children's perspectives and everyday lives, as well as social and cultural contexts.

Índice

Lista de figuras	ix
Lista de tabelas	x
1 Introdução	1
1.1 Tema e objetivos	1
1.2 Motivações pessoais	4
1.3 Estrutura da tese	6
1.4 Notas	8
2 Revisão da literatura	11
2.1 Crianças e infância	12
2.2 Infância como categoria social	18
2.3 Culturas e novas tecnologias	23
2.4 Uma geração digital?	29
2.5 O papel das novas tecnologias na vida das crianças	41
3 Métodos e ética	45
3.1 Objetivo geral e tipo de estudo	47
3.2 Objetivos específicos e contextos	53
3.3 Participantes	60
3.4 Trabalho de campo	64
3.5 Análise de dados	72
3.6 Ética	83
3.7 O processo de investigação	95
3.8 Avaliação da qualidade da pesquisa	103
4 Novas tecnologias no cotidiano das crianças	106
4.1 Espaços de ocupação de tempos livres	107

4.2	Espaços domésticos	120
4.3	Centros de inclusão digital	128
4.4	Conclusões.....	137
5	Sentidos do uso de tecnologias digitais	139
5.1	Cultura(s) de lazer	141
5.2	Identidade e sociabilidade.....	147
5.3	Aprendizagem e criatividade.....	178
5.4	Conclusões.....	185
6	Problemas ‘online’	187
6.1	Desvio social.....	188
6.2	Risco e segurança.....	209
6.3	Desigualdades no acesso e uso.....	231
6.4	Conclusões.....	235
7	Conclusão	240
7.1	Limitações e investigação futura.....	241
7.2	Principais resultados.....	242
7.3	O contributo desta pesquisa.....	249
8	Referências	251
9	Anexos	274

Lista de figuras

Figura 1 - Classificação de oportunidades e riscos segundo o projeto EU Kids Online.....	36
Figura 2 - Número de participantes por contexto e fase de pesquisa	61
Figura 3 - Exemplo das notas de campo.....	74
Figura 4 - Exemplo do diário de campo	74
Figura 6 - Exemplo da redação de memorandos.....	76
Figura 5 - Exemplo do processo de análise de dados.....	76
Figura 7 - Exemplo da organização de dados em pastas	77
Figura 8 - Esquema do espaço de trabalho do grupo 1	108
Figura 9 - Esquema do espaço de trabalho do grupo 2	114
Figura 10 – Ecrã do cinema Habbo.....	116
Figura 11 - Esquema do espaço de trabalho do grupo 3	131
Figura 12 - Esquema do espaço de trabalho do grupo 4	134
Figura 13 - A relação da Bolhas com a internet	139

Lista de tabelas

Tabela 1 - Descrição das três fases de trabalho de campo.....	64
Tabela 2 - Atividades realizadas com o grupo 1 na primeira fase	67
Tabela 3 - Atividades realizadas com o grupo 2 na primeira fase	67
Tabela 4 - Primeira fase do trabalho de campo.....	68
Tabela 5 - Segunda fase do trabalho de campo	69
Tabela 6 - Terceira fase do trabalho de campo	71
Tabela 7 - Categorias de análise de dados.....	80

1 Introdução

1.1 Tema e objetivos

"Imagine que eu tiro [tenho no Hi5] uma imagem de uma cantora. Se estiver lá a dizer esta cantora é muito não sei quê. A mim não me interessa nada. Eu quero lá saber. Tem é de ser de mim. Com imagens e frases que dizem sobre mim. Para isso fica no Hi5 deles."
(LoI, G1_ENT2_200509)¹

Enunciado por uma rapariga de 10 anos, no contexto de uma das entrevistas realizadas para esta pesquisa, este excerto retrata o tema deste trabalho e os objetivos que ele procurou atingir: compreender os usos, oportunidades e riscos das novas tecnologias na perspetiva das próprias crianças. Numa ótica ocidental, a infância é atualmente vivida em estreita ligação com as tecnologias digitais. A investigação mostra que as crianças estão disponíveis e motivadas para o seu uso, dedicando-lhes uma parte significativa de tempo e valorizando as suas aplicações comunicativas e lúdicas (Cardoso, Espanha, & Lapa, 2009; Pew Research Center, 2010; Livingstone, Haddon, & Gorzig, 2012; Livingstone & Haddon, 2009). Falar com amigos, ocupar os tempos livres e estudar são atividades que parecem depender cada vez mais do acesso a tecnologia. Seja enquanto ferramenta social ou educativa, a sua relevância está igualmente patente no investimento que as famílias direcionam para o acesso à internet (Seybert, 2011). Face a esta forte presença, compreender o que é ser criança, nas denominadas sociedades ocidentais da atualidade, requer um conhecimento profundo da sua relação com as novas tecnologias e da mediação tecnológica das experiências de socialização, lazer, comunicação e aprendizagem.

Esta interação entre crianças e tecnologias está ainda investida de grandes esperanças e receios. É fácil encontrar, sobretudo no tratamento que a comunicação social faz deste tema, uma celebração das oportunidades a ela associadas e uma dramatização dos perigos. São paradoxalmente populares a ideia de que estamos perante uma geração digital, líder na exploração das oportunidades que o digital encerra (Prensky, 2001a; Tapscott, 1999) e a previsão de que a infância está destinada a desaparecer (Postman, 1994), corrompida pelas

¹ Esta afirmação refere-se à publicação de fotos de terceiros, por exemplo celebridades, nos perfis das redes sociais como medida de segurança. Estas substituiriam as fotos da própria criança.

informações agora ao alcance das crianças e os comportamentos nelas provocados. A investigação nesta área tem, no entanto, vindo a notar que nem as oportunidades podem ser tomadas como garantidas, nem os riscos representam sempre consequências negativas ou tão preocupantes como frequentemente é considerado (Livingstone & Haddon, 2009). É cada vez mais consensual que este é um fenómeno complexo, que requer respostas multifacetadas e o envolvimento de todos os atores sociais, conscientes de que não é possível ou sequer desejável a segurança total das crianças. Em suma, não há “soluções mágicas” (ibidem, p.2), pelo que ter acesso à internet não assegura que dela se retirem benefícios, nem impedi-lo ou confiar nas crianças são garantias de proteção contra os riscos.

Este projeto surgiu neste contexto com dois propósitos centrais: i) numa perspetiva mais sociológica, compreender a relação entre crianças e novas tecnologias e os sentidos de que estas se revestem na perspetiva das próprias crianças; ii) numa ótica educativa, contribuir para a promoção de um equilíbrio entre oportunidades e riscos das novas tecnologias que potencie as primeiras e reduza as consequências negativas dos segundos. No atual quadro de investimento na investigação e intervenção que a Europa canaliza para esta área (Comissão Europeia, 2011), ele diferencia-se por procurar compreender o papel que o digital ocupa na vida das crianças, do ponto de vista dos significados que elas próprias constroem, ou seja, a partir dos seus códigos socioculturais. Em complemento à investigação que descreve os padrões de apropriação (Cardoso et al., 2009; Pew Research Center, 2010; Livingstone et al., 2012; Livingstone & Haddon, 2009) ou procura dar conta dos efeitos ou impactos de tecnologias específicas (Buckingham, 2007a; Livingstone & Hargrave, 2006; Millwood & Livingstone, 2009), trata-se de perceber o que significa, para as próprias crianças, no âmbito das suas linguagens, representações e contextos sociais, viver na chamada cultura digital. Menos explorada, esta linha de pesquisa tem como referência, no Reino Unido, os trabalhos coordenados por David Buckingham (1993, 1996, 2000; Buckingham & Bragg, 2004) e Sonia Livingstone (2002; Livingstone & Bovill, 2001) e, nos Estados Unidos da América, por Danah Boyd (2007, 2008) e Mizuko Ito (2005, 2008; 2010). Em Portugal, este espaço de pesquisa tem vindo a ser ocupado pelo projeto Crianças e Internet. (Almeida, Alves, & Delicado, 2011; Delicado & Alves, 2011).

Fundamenta ainda este trabalho o risco de desajustamento entre as estratégias de intervenção nesta área e os interesses e culturas das próprias crianças. Estipuladas por adultos, sejam pais, professores, jornalistas ou legisladores, as agendas de oportunidade e segurança podem tornar-se obsoletas (Davies, Bhullar, & Dowty, 2011). A investigação deixa esse alerta ao

mostrar que, muitas vezes, os adultos desconhecem o que os mais jovens fazem quando acedem à internet sozinhos, nos seus tempos livres, em que as atividades lúdicas e comunicacionais predominam e o envolvimento em experiências como o acesso a *sites* pornográficos e contacto com estranhos nem sempre é accidental. Em contraste, os pais sobrevalorizam as aplicações educativas e por vezes ignoram o envolvimento intencional dos filhos em experiências de risco (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011a; Livingstone & Haddon, 2009; Rebelo et al., 2008). Em Portugal, os baixos níveis de competências digitais são um dos fatores com maior peso neste distanciamento entre gerações (Ponte, 2011). A independência na aprendizagem e autonomia no uso são mais evidentes entre as crianças portuguesas que, no âmbito europeu, estão entre as que mais declaram aprender a usar as novas tecnologias sozinhas ou com a ajuda dos pares, fazendo-o mais frequentemente na privacidade dos seus quartos (Cardoso, Espanha, & Lapa, 2007; Cardoso, Espanha, Lapa, & Araújo, 2008; Livingstone et al., 2011a; Rebelo et al., 2008).

Não será exagerado afirmar que onde os mais velhos veem perigo os mais novos veem muitas vezes oportunidade, orientando os seus usos por agendas diferenciadas. Esta autonomia do acesso e a independência nas decisões de navegação *online* realçam a necessidade de desenvolver abordagens centradas nas próprias crianças (Buckingham, 2000; Livingstone, 2002a), que contribuam para uma caracterização fidedigna daquilo que elas fazem e procuram *online*, dos significados e valores que atribuem a essas experiências e do que entendem por oportunidade, risco e segurança. Redefinir estes conceitos na sua ótica é um caminho mais estável para promover o desenvolvimento de culturas e políticas de segurança e uso saudável das novas tecnologias, mais adequadas às culturas infantis atuais. Neste sentido, este trabalho procura estabelecer uma ponte entre as práticas culturais das crianças e as políticas definidas no âmbito da promoção das oportunidades e segurança do uso que estas fazem das tecnologias digitais.

No plano teórico, a relevância de ouvir a voz das crianças, reconhecer a validade e utilidade das suas perspetivas tem sido defendida pelo campo de Estudos da Criança, em particular pelo trabalho desenvolvido no âmbito da Sociologia da Infância. O paradigma da infância enquanto construção social identifica-a como um grupo social autónomo, com culturas e especificidades singulares, fruto do espaço e do tempo (James & Prout, 1997a; Jenks, 1992, 2009; Qvortrup, 1991). Enquanto sujeitos e agentes de pleno direito, com estatuto social próprio, as crianças veem reconhecido e, pelo menos idealmente, reconhecem elas próprias o

direito de participar ativamente nas esferas que lhes dizem respeito. Abandona-se a ideia da infância como fase de preparação para a idade adulta, uma transição desprovida de traços próprios, constatando-se a sua alteridade e os direitos das crianças no presente (Sarmiento, 2005; Tomás, 2007). Não obstante as críticas apontadas a estas concepções, entre outras o reducionismo sociológico e a ocidentalização da infância (Prout, 2005, 2010; Tisdall & Punch, 2012), a elas se deve a distinção das crianças como cidadãos e interlocutores indispensáveis e privilegiados na investigação e ação sobre as suas vidas e mundos sociais. Acolhidas também pelos Estudos Culturais e de Receção dos *media* (Drotner & Livingstone, 2008), estas premissas teóricas sustentam muitos dos trabalhos sobre as culturas infantis no contexto da atual difusão de tecnologias (Buckingham & Bragg, 2004; Holloway & Valentine, 2003; Ito et al., 2010; Livingstone, Haddon, et al., 2012; Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone, 2002a).

1.2 Motivações pessoais

A um nível pessoal, este projeto nasceu do interesse e preocupação pelo desenvolvimento emocional das crianças que, no decorrer da licenciatura, desenvolvi. Marcado por algumas adversidades a nível pessoal, o percurso universitário foi para mim um período de intensa introspeção, em grande parte feita de reflexões sobre a minha infância. Escolhi o curso de Comunicação Social entre a incerteza quanto à minha ‘vocação’, o desejo de adquirir conhecimentos em várias áreas, o prazer de aprender ouvindo histórias de vida e alguns entraves financeiros que tornavam difícil morar longe de casa. Quando o terminei, o que realmente me fascinava era a forma como as crianças desenvolvem, com o apoio dos adultos, sentimentos de autoeficácia e autoestima. Refletir sobre a minha própria experiência de crescimento tinha-me alertado para a relevância dos aspetos afetivos e emocionais no desenvolvimento infantil e para as consequências da sua desvalorização face à atenção à provisão material e ao desenvolvimento cognitivo. A informação que pesquisei nessa fase da minha vida falava-me do amor, autonomia e estrutura como pilares de uma infância feliz e de uma educação tendo em vista a resiliência, determinação, confiança, criatividade e empatia das crianças (Brazelton, 1992; Gazal, 2007). Sentia uma enorme realização de cada vez que uma criança reagia bem às minhas intervenções e comecei a imaginar um mundo em que as crianças eram compreendidas e respeitadas por se sujarem, correrem, gritarem, desenharem rabiscos, fazerem birras, não quererem ir para a escola ou correrem riscos. Mais do que um ato

de ensinar, passei a ver a educação como um exercício de empatia, respeitador da individualidade, apetências e limites de cada criança, movido pela importância de contribuir para a estabilidade emocional e as suas próprias capacidades empáticas. Por outro lado, compreender o peso da vertente emocional nos processos de tomada de decisão e de formação da personalidade (Damásio, 1995; Goleman, 2000) ajudou-me a perceber melhor as minhas opções de vida e a querer saber cada vez mais sobre como funciona o cérebro humano. Apesar de ser ainda, neste trabalho, superficialmente explorada, acho fascinante a forma como infância e educação são fenómenos complexos, que só faz sentido abordar holisticamente e, num ponto de vista académico, explorando novas intersecções entre áreas disciplinares (Prout, 2011).

Entrar no programa de doutoramento em Estudos da Criança foi assim, em primeiro lugar, um meio de alinhar mais diretamente a minha vida profissional com estas motivações. As minhas expectativas começaram a ser rapidamente correspondidas com a exposição a um corpo interdisciplinar de conhecimentos sobre as crianças e a infância. Em particular, encontrei na conceção da infância como construção social e das crianças como atores sociais (James, Jenks, & Prout, 1998; James & Prout, 1997a; Jenks, 1992, 1996; Prout, 2005) um suporte conceptual da minha perceção sobre o seu lugar na sociedade e os direitos que lhes são devidos. Ao mesmo tempo que intensificaram a responsabilidade de trabalhar com crianças, estes conceitos solidificaram a relação entre a minha visão sobre as suas vidas e o que eu podia fazer, sobretudo a nível profissional, para a implementar ou pelo menos ajudar. Contribuir para o reconhecimento e concretização do papel das crianças enquanto cidadãos, da relevância e singular riqueza das suas perspetivas é de facto a trave mestra deste projeto.

Neste contexto, o uso de tecnologias digitais pelos mais jovens rapidamente surgiu como amplo espaço de debate, investigação e intervenção. Frequentemente vista como uma oportunidade de reinvenção dos processos de ensino e aprendizagem, a integração das tecnologias digitais na educação e nos contextos familiares emergiu como terreno de conquista de autonomia, exploração criativa e até libertação por parte dos mais novos (Papert, 1997). Reconhecidos como líderes de processos de aprendizagem interativos e colaborativos, baseados em capacidades de investigação, resolução de problemas, imaginação, inovação e assimilação do erro (Prensky, 2001a, 2009), as crianças e jovens da era digital são frequentemente associados a uma nova cultura de aprendizagem, afeta às aspirações, aptidões e personalidades de cada um (idem). Nela se vislumbram respostas para a desmotivação face ao ensino formal, o insucesso escolar e as exigências do mundo de trabalho contemporâneo. Acesso a informação

global e a canais de produção e divulgação de conteúdos originais estabeleceram-se como janelas de oportunidade para a participação ativa e motivada dos mais jovens nos projetos educativos e de cidadania (Tapscott, 1999, 2009). A relação entre crianças e tecnologias digitais constituiu-se como uma arena privilegiada de afirmação da agência e alteridade da infância, cujas dinâmicas este projeto se propôs, desde o seu início, conhecer.

1.3 Estrutura da tese

Os capítulos que compõem esta tese refletem quatro momentos de pesquisa: a revisão dos trabalhos de investigação realizados sobre crianças e novas tecnologias e das linhas teóricas que os sustentam; ii) o desenho do estudo e os processos de recolha e análise de dados; iii) a apresentação e discussão dos resultados alcançados; iv) as conclusões gerais e considerações sobre o contributo desta pesquisa para este campo de investigação e para a promoção de um uso saudável das novas tecnologias pelas crianças.

Analisando a agenda de investigação sobre crianças e novas tecnologias, no enquadramento discuto, por um lado, os paradigmas a partir dos quais a infância e as crianças têm sido estudadas e, por outro, a sua relação com o digital. Reflito sobre a conceção da infância como construção social e da criança como ator social (James et al., 1998; James & Prout, 1997a; Jenks, 1992, 1996; Prout, 2005; Qvortrup, 1991). Trabalhadas no âmbito da Sociologia da Infância, estas noções vieram contrariar o primado da natureza na compreensão do que é ser criança e do que constituiu a infância. Face a uma definição universal em referência a padrões de desenvolvimento biológico e psicológico, elas destacam a sua autonomia social e geracional, reconhecendo a agência social das crianças e a sua capacidade de construir expressões culturais próprias. Mais recentemente, alguns autores têm vindo a apontar excessos a estas perspetivas, nomeadamente ao foco quase exclusivo da investigação sociológica sobre a agência das crianças (Prout, 2005, 2011; Tisdall & Punch, 2012). A investigação é, por estes investigadores, chamada a reconsiderar a complexidade e ambiguidade da infância através de enfoques interdisciplinares, atentos às interações entre estrutura e agência, dimensões biológicas e psicológicas, entre outras dicotomias (Prout, 2005, 2011). Como escreve Prout, “a infância não deveria ser entendida como natural nem cultural, mas como uma multiplicidade de ‘naturezas-culturas’, isto é, uma variedade de híbridos complexos, constituídos por materiais heterogêneos que emergem através do tempo” (2005, p.144).

Num segundo momento do enquadramento, considero o uso de novas tecnologias por crianças a partir da pesquisa que o procura caracterizar, conhecer as culturas nas quais está integrado, as oportunidades e riscos que pode representar e a amplitude de fatores a ter em conta no seu estudo. Esta análise realça a necessidade de compreender estas práticas e as experiências positivas e negativas a elas associadas no âmbito dos contextos sociais e culturais em que ocorrem e ganham significado. Complementando a caracterização dos padrões de uso (Cardoso et al., 2009; Pew Research Center, 2010; Livingstone et al., 2012; Livingstone & Haddon, 2009) ou dos impactos das tecnologias (Buckingham, 2007a; Livingstone & Hargrave, 2006; Millwood & Livingstone, 2009), trata-se de questionar como e porquê as crianças utilizam as novas tecnologias no seu dia-a-dia, nos espaços e tempos em que lhes atribuem valores e sentidos. Esta abordagem encontra também nos Estudos Culturais, de Recepção e Domesticação dos *media* os seus pilares teóricos, designadamente na premissa de que as audiências não se limitam a um consumo passivo, antes atuam também de acordo com as diferentes interpretações que constroem em contextos socioculturais específicos (Hall, 1980).

Focando as questões metodológicas, no capítulo seguinte descrevo este estudo, abordando o percurso de recolha e análise de dados em que consistiu. Procuo dar conta do que justifica as diferentes escolhas que o caracterizam, nomeadamente a opção pela investigação qualitativa de orientação etnográfica e a forma como ela guiou a conceção e execução da pesquisa. Continuamente reconfigurado tendo em conta, entre outros aspetos, a sua natureza naturalista e interpretativa, bem como a abertura à participação dos sujeitos, este trabalho só pode ser descrito e avaliado à luz dos avanços e retrocessos com que se foi, progressivamente, redesenhando. Mais do que a transposição para a prática de um plano pré-estabelecido, ele foi um processo, permeável ao espaço, tempo e pessoas com que se realizou e, por isso, necessariamente reflexivo em todas as suas fases e contingências (Caria, 2003). Neste capítulo explico ainda porquê e como se procedeu à análise dos dados recorrendo a metodologias de análise temática. Destaco também as questões éticas do trabalho com crianças e algumas considerações epistemológicas no âmbito das quais, entre outras vertentes, a escrita se afirma como método de investigação (Clifford & Marcus, 1986; Richardson, 1994). Neste sentido, este texto metodológico reconstitui a história da pesquisa, mostrando como foram construídas as ideias ou imagens que ela apresenta sobre o papel das novas tecnologias na vida das crianças. Estas não são, por seu lado, uma representação precisa de sistemas de significados, no que

seria uma investigação de teor positivista, mas uma perspectiva verosímil e significativa dos sentidos com que as crianças integram o digital nos seus quotidianos (Denzin & Lincoln, 2011).

Distribuída por três temas e outros tantos capítulos, designadamente “novas tecnologias no quotidiano das crianças”, “sentidos do uso de tecnologias digitais” e “problemas ‘online’”, a apresentação e discussão dos resultados explora três vertentes: i) a descrição do modo como as crianças usam as tecnologias digitais no seu dia-a-dia, em diferentes espaços e tempos, ii) a forma como as novas tecnologias, sobretudo as redes sociais e os jogos, constituem espaços privilegiados de socialização entre pares, nos quais as relações sociais, o autoconceito e o estatuto entre pares se definem, iii) os problemas associados ao uso de novas tecnologias, designadamente as dificuldades em corresponder às expectativas que se estabelecem nos diferentes contextos sociais que as crianças integram, as questões de risco e segurança e as desigualdades decorrentes das condições de acesso e uso.

Por fim, na conclusão descrevo os principais resultados deste estudo, situando-os relativamente às limitações que marcaram este percurso de investigação e às linhas de investigação que ele deixa em aberto. Termino com uma síntese do contributo que este trabalho representa, salientando como ele caracteriza as culturas infantis da era ‘digital’, o modo como estas se constroem e quais as vantagens de as reconhecer e valorizar.

1.4 Notas

Procurei escrever este texto na primeira pessoa por, como fundamento no capítulo da metodologia, o considerar como uma construção conduzida por mim. Como escreve Markham (1998), autora que muito me inspirou, esta é também uma história de como eu construí o conhecimento aqui partilhado. Por esta mesma razão, utilizo frequentemente os tempos verbais no passado, situando o trabalho em espaços e tempos específicos. A introdução do presente e da terceira pessoa, que optei por não eliminar totalmente mesmo após a revisão, espelha sobretudo o estereótipo positivista do trabalho científico (Markham, 2009) que tardei em desmontar. Este reposicionamento em prol do paradigma interpretativo está também descrito na metodologia.

Apesar de considerar que este é um estudo sobre crianças, utilizo por vezes o conceito de jovem sem fazer, entre ambos, distinções claras. Efetivamente, mais do que a idade ou estágio de desenvolvimento, releva para este tipo de investigação a imagem que os participantes

têm de si mesmos e dos grupos sociais que integram. Neste caso específico, tendo também em conta a duração e faseamento da pesquisa, infância e juventude atravessaram-se, com práticas e objetivos específicos a serem colocados ora num, ora no outro. A imprecisão destes conceitos espelha então a ambiguidade com que os próprios participantes se posicionaram em relação aos mesmos. Este é assim também um estudo sobre como as crianças e jovens se definem enquanto tal através do uso de tecnologias digitais. No entanto, cabe referir que o termo crianças foi aplicado apenas até aos 12 anos e jovens a partir dos 13, o que inclui apenas dois participantes.

Novos *media* e novas tecnologias são também conceitos que, ao longo deste estudo, por vezes se confundem. No contexto académico, *media* transporta-nos ao campo da Comunicação, nomeadamente da comunicação de massas, enquanto tecnologia, especificamente Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ao da Educação. Como discuto na revisão da literatura, prevalece nos estudos da relação entre crianças e tecnologias uma perspetiva sócio-construtivista, no contexto da qual importa considerar a forma como as práticas são concebidas e representadas pelas próprias crianças. Assim, mais do que um posicionamento teórico, o recurso a um e outro conceito foi instrumental, referindo-se ambos ao ambiente tecnológico e mediático que as crianças integram.

Ao longo da tese, mas sobretudo nos capítulos em que apresento os resultados desta pesquisa, optei frequentemente por transcrever excertos dos dados e só depois avançar com a minha perspetiva. Várias secções e mesmo capítulos começam com um ou mais excertos. Além de ser uma questão de estilo, esta forma de organização foi uma tentativa de permitir que quem lê faça a sua interpretação antes de considerar a minha.

Uma nota relativamente à relação entre género e linguagem. Gostaria de ter explorado e praticado mais nesta tese uma linguagem promotora da igualdade de género. Dificuldades de ordem prática, relacionadas sobretudo com a falta de tempo para explorar esta dimensão e o facto de esta ser ainda pouco valorizada nesta área de pesquisa, levaram-me a relegá-la para segundo plano.

No sentido de facilitar a leitura, as introduções a cada capítulo estão articuladas em torno de dois eixos: i) situar o texto face ao contexto da pesquisa e aos seus objetivos, ii) avançar pequenos resumos dos mesmos e das suas conclusões. Importa também descodificar alguns conteúdos do corpo do texto: i) as citações de obras que não estão editadas em português são apresentadas com traduções livres; ii) os símbolos “(...)” e “...” referem-se, respetivamente, à

omissão de partes dos excertos transcritos e a momentos do discurso em que houve interrupção ou suspense. Referências como “G1_ENT2_200509” localizam os excertos transcritos relativamente aos diferentes momentos de pesquisa, nomeadamente o grupo em causa (G1), o método utilizado (ENT - entrevista, S - sessão de grupo ou individual), o número de ordem correspondente e por fim a data (dia/mês/ano).

Realço por fim que os nomes de pessoas e instituições que constam neste texto são pseudónimos. O anonimato e confidencialidade dos dados são efetivamente pilares de investigações que, como esta, aspiram conhecer em profundidade aspetos da vida privada dos seus participantes. Estes foram então direitos garantidos aos participantes desde o início da pesquisa. No entanto, como noto na secção sobre ética, esta é uma condição difícil de manter face a círculos sociais mais próximos dos participantes, tendo em conta o nível de pormenor considerado. Neste sentido, cabe destacar como as crianças partilharam estas informações num clima de confiança e tendo em vista o seu bom uso, não se destinando as mesmas a invadir a sua privacidade.

2 Revisão da literatura

Neste capítulo discuto a investigação existente sobre infância e novas tecnologias e as linhas teóricas que a suportam. Situo assim este trabalho e o contributo que ele pode representar. Começo por considerar as crianças e a infância face aos diferentes paradigmas a partir dos quais têm sido estudadas. À luz dos trabalhos realizados no âmbito da Sociologia da Infância, desenvolvo uma reflexão sobre a sua heterogeneidade e complexidade enquanto fenómeno biopsicológico e social (Prout, 2005, 2010). Discuto o reconhecimento da infância como categoria social autónoma, que merece ser estudada por si própria e não a partir das perspetivas dos adultos (James & Prout, 1997a). Desta ótica, as crianças são cidadãos plenos, cujos direitos à participação e cidadania se colocam no presente, não apenas com vista à preparação do seu futuro (Tomás, 2007). A partir desta abordagem, realço a necessidade de enfoques de investigação interdisciplinar, capazes de reconhecer tanto o estatuto social das crianças como as suas especificidades biopsicossociais (Prout, 2005, 2010).

Abordo de seguida a relação que as crianças têm vindo a estabelecer com as novas tecnologias. A investigação mostra que estas são adotadas pelos mais jovens cada vez mais cedo, de forma intensa, motivada e autónoma, para práticas de comunicação, entretenimento, aprendizagem e outras (Livingstone & Haddon, 2009). O apelo alargado pelo uso de redes sociais e jogos é bem conhecido e está evidenciada a interligação entre estas tendências, as questões de género, estatuto socioeconómico e condições de acesso e uso das tecnologias, nomeadamente na reprodução de desigualdade sociais (Almeida, Alves, & Delicado, 2011; Livingstone, Haddon, et al., 2012). Está também desmistificada a ideia de que há uma geração digital, naturalmente apta para tirar partido das tecnologias digitais ou indefesa perante os seus efeitos negativos (Buckingham, 2000). De uma forma geral, além de espelhar a diversidade de usos, os estudos indicam que muitas oportunidades estão apenas ao alcance de uma minoria e os riscos são menos alarmantes do que os discursos mais críticos deixam antever (Livingstone, Haddon, et al., 2012; Livingstone & Haddon, 2009). A insuficiência epistemológica do paradigma dos efeitos dos *media* (Livingstone & Hargrave, 2006; Livingstone, 1996, 1999) é aliás cada vez mais consensual. A imagem do consumidor passivo e acrítico que se limita a absorver a mensagem mediática é hoje considerada lacunar.

Menos desenvolvido, sobretudo para o contexto português, está o conhecimento sobre como estas práticas, nomeadamente as experiências positivas e negativas, ocorrem no dia-a-dia,

no âmbito de contextos sociais e culturais específicos, imbuídas de significados e valores próprios. Mais do que conhecer os padrões de difusão e apropriação das novas tecnologias ou os impactos que estas possam exercer, trata-se de compreender a forma como são usadas no quotidiano pelas crianças e o papel que ocupam nas suas vidas. Em consonância com os princípios teóricos da Sociologia da Infância e mantendo vivas as linhas de investigação sobre crianças e *media* (Buckingham, 2008a; Livingstone, 2002a, 2007a), concluo que focar esta temática a partir da perspetiva das próprias crianças e jovens, das suas agendas e do modo como se apropriam das novas tecnologias nos contextos em que o fazem é uma linha de pesquisa menos explorada que importa aprofundar.

Num plano mais prático, noto que este posicionamento nos desafia a encontrar estratégias de mediação que acolham de forma integrada o estatuto social das crianças, as suas capacidades de autonomia e autorregulação e os constrangimentos que poderão acompanhar a presença do digital nos seus quotidianos. O capítulo termina explorando as possibilidades para um uso saudável das novas tecnologias, assente num equilíbrio entre a sua utilização positiva, a proteção e autonomia das crianças. De uma forma geral, a reflexão que faço neste capítulo centra-se nos trabalhos de investigação desenvolvidos na Europa e, em particular, no contexto português por serem estes os espaços geográficos em que este trabalho se desenvolve e para o qual procura mais diretamente contribuir.

2.1 Crianças e infância

Enquanto disciplina que toma a infância em si mesma e não como objeto de socialização (Sarmiento, 2008a), a designada Nova Sociologia da Infância estuda-a como uma construção social. Em contraste com a noção de infância como estado biológico, universal e natural, os trabalhos desenvolvidos neste campo têm vindo a mostrar como em diferentes culturas e contextos emergem realidades e imagens distintas do que é ser criança, co-construídas pelas próprias crianças (Corsaro, 1997; James et al., 1998; Jenks, 2002, 2009; Pinto, 1997; Qvortrup, 1991; Sarmiento, 2008a). A infância é concebida como um fenómeno heterogéneo e complexo, contextualizado em referência a processos temporais e espaciais. À infância universalmente definida pela idade e estágio de desenvolvimento das crianças, estudada face a estruturas biopsicológicas e às esferas de socialização em que normas e valores sociais

são interiorizados, é contraposta a ideia de uma multiplicidade de infâncias, decorrente de condições socioculturais e da agência das crianças.

Tomada neste campo de pesquisa como ator social, a criança vê reconhecidas as suas competências e capacidades para reinterpretar e reconfigurar o mundo social que integra (Corsaro, 1997). Nesta perspectiva, ignorar os mundos sociais e culturais da infância limita o conhecimento que temos da sociedade. Tal como escreve Sarmiento, “é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância” (2008). Ou, nas palavras de James, Jenks e Prout, “sem ter em conta a infância, não pode haver um relato fidedigno do social” (1998, p.199). Por outro lado, enquanto agentes sociais ou cidadãos, ouvir as vozes das crianças, levar a sério o que têm a dizer nas questões que lhes dizem respeito e destacar as suas culturas como parte ativa da sociedade e força de mudança são imperativos éticos e desafios de cidadania. Impõe-se desenvolver políticas direcionadas para a concretização dos direitos da criança e sua participação ativa na sociedade (Sarmiento, 2004; Tomás, 2007).

Sob este ângulo, transita-se de uma relação hierárquica e paternalista com a criança, sustentada na autoridade e competência exclusivas do adulto, para uma identificação da infância como um grupo social específico, com interesses e modos de agir próprios e relevantes. O conceito de reprodução interpretativa (Corsaro, 1997) expressa essa capacidade das crianças para integrar de forma ativa, assimilando mas também recriando as culturas dos adultos, para assim produzirem as suas próprias culturas (Corsaro, 1997; Denzin, 2010; James et al., 1998). A par dos processos de adaptação e internalização do sistema social, considera-se a seleção, apropriação, reinvenção e reprodução que as crianças realizam (idem). Esta dinâmica localiza a infância num “entre-lugar” (Bhabha, 1998), para Sarmiento (2004) um espaço e tempo intermédio entre o modo dos adultos e o que é “reinventado nos mundos de vida das crianças”, o passado e o futuro (p.3). Em interação com outras crianças e adultos, a criança constrói os seus próprios sistemas de representações e crenças, a partir dos quais também reconstrói a sociedade. A sua capacidade de produção simbólica e cultural está inscrita no contexto social (Sarmiento & Pinto, 1997). Conhecer as culturas da infância (Corsaro, 1997; Sarmiento, 2004) é, então, compreender “os modos diferenciados através dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo” (Sarmiento, 2008a), assim (re)construindo as suas próprias vidas e a sociedade. Conhecer os seus mundos é conhecer o mundo.

Por oposição ao estudo, nas sociologias da família e da educação, das esferas de socialização, as crianças são aqui estudadas por direito próprio, enquanto agentes sociais plenos. Qvortrup (1995) caracteriza o campo de Estudos da Criança, cuja institucionalização se deve em grande parte aos trabalhos da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2008b), como enfatizando: i) os aspetos estruturais da infância, em contraste com a sua conceção biológica; ii) a sua dimensão relacional, estruturada a partir das relações intergeracionais; iii) o presente, considerando as crianças como pessoas agora, estudadas a partir do seu próprio campo, por direito próprio e não na perspetiva dos adultos que virão a ser; iv) o normal e não o problemático ou atípico. Para James e Prout (1997), são dimensões centrais deste novo paradigma no estudo da criança e da infância: i) reconhecer a infância como construção social, componente estrutural e cultural das diferentes sociedades; ii) tomar a infância como variável de análise social inseparável de variáveis como género ou etnicidade; iii) estudar as relações sociais das crianças e suas culturas por direito próprio, independente da perspetiva dos adultos; iv) reconhecer as crianças como co-construtoras dos seus mundos sociais, das vidas de quem os rodeias e da sociedade que integram; v) privilegiar metodologias capazes de ouvir as suas vozes, com destaque para a etnografia, vi) reconstruir o lugar da infância na sociedade a partir de um enfoque multidisciplinar.

2.1.1 O ofício contemporâneo da criança

Sirota (2001) destaca como este movimento se consagra na noção de ofício da criança enquanto metáfora daquilo que “a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela” (p.28). Historicamente concebido a partir de um cruzamento entre trabalhos nas sociologias da infância e da educação, este confunde-se com o ofício de aluno (ibidem). Não deixa, no entanto, de reter os traços comportamentais que diferenciam a ação das crianças (Sarmiento, 2004). A analogia que Sirota (ibidem) faz com a legitimação do trabalho doméstico como produção económica, conquistada no âmbito dos movimentos feministas, ajuda a compreender este percurso. Tal como a emancipação feminina contemplou a valorização dos papéis sociais da mulher enquanto mãe e esposa, também a especificidade de ser criança é identificada com base no reconhecimento da escolaridade como ocupação principal da infância. A autora refere ainda como o paralelo entre estes movimentos realça a necessidade de institucionalizar a infância enquanto categoria analítica (pp.27-28). À

semelhança dos conceitos de sexo e raça, sobrepostos pelos de género e etnicidade como construções sociais, também a dimensão geracional da infância terá de sobrepor-se à consideração da idade e estágio de desenvolvimento das crianças. Cabe aqui referir a analogia feita por Alanen (2003) entre as práticas de “*generationing*” e as de “*gendering*”, destacando o papel da relação geracional na definição da infância como categoria igualmente geracional.

Também numa perspetiva histórica, James, Jenks e Prout (1998) distinguem dois tipos fundamentais de conceções acerca da criança: pré-sociológicas e sociológicas. A dicotomia expressa a tensão entre ser e devir que (Lee, 2001; Prout, 2005, 2010), opondo a consideração da criança como ser em desenvolvimento à de ator social. A primeira é a que revisita a criança na sua dimensão natural, isolada de estruturas sociais. Nesta ótica, o comportamento da criança é explicado por fatores genéticos e biológicos, convocados pelo conceito de nível de desenvolvimento. Na terminologia dos autores, tratam-se das imagens da criança má, inocente, imanente, naturalmente desenvolvida e inconsciente que requer proteção e controlo até ter adquirido a maturidade física e intelectual necessária a uma vivência autónoma. A segunda incorpora a infância no social, reconhecendo “o contributo das crianças, enquanto grupo, para o fabrico, material ou simbólico, do tecido social” (Almeida, 2000, p.11). A par da ordem institucional adulta, consideram-se as ordens sociais instituintes das crianças (Ferreira, 2004, p.104), isto é, as suas formas culturais autónomas, que emergem dos modos específicos de comunicação “intra” e “inter-geracional” (Sarmiento, 2004). Neste sentido, o debate em torno da autonomia cultural das crianças não discute as suas capacidades de representação simbólica mas a organização dessas significações em sistemas culturais e a sua inter-relação com as condições sociais específicas nas quais emergem (Sarmiento & Pinto, 1997).

No seu conjunto, e apesar das incompatibilidades existentes, as quatro teorias da criança sociológica (criança socialmente construída, sócio estrutural, minoritária e tribal) procuram dar conta dos mundos sociais das crianças (James et al., 1998). A abordagem da infância enquanto categoria sócio estrutural evidencia-a como componente formativa da sociedade, em correlação com outros fatores de estratificação social, como género, etnia e estatuto socioeconómico. Atenta-se assim ao espaço social que a infância ocupa a um nível macroestrutural (Jenks, 2009; Sarmiento, 2004). A perspetiva da criança tribal realça as contingências da sua ação social, expondo as particularidades das suas expressões culturais em tempos e espaços específicos. A conceção da criança socialmente construída remete para as tradições hermenêuticas que observam a construção semântica do conceito em relação a

contextos sociais, políticos, históricos e morais, como são a fenomenologia, a etnometodologia e o interacionismo simbólico. Por fim, a imagem da criança minoritária elege uma visão crítica para questionar as relações de poder entre adultos e crianças. Em consonância com a tradição feminista em que está inscrita, procura expor desigualdades e discriminações de que as crianças são vítimas.

O lugar específico da criança começou assim por ser um não-lugar. Como descreve Sarmento (2004), sempre houve crianças, seres biológicos jovens mas nem sempre houve infância. Os trabalhos de Ariès (1960) mostraram que o estatuto próprio da infância remonta ao Renascimento. Surgiu, no entanto, no âmbito de um conjunto de fatores que o remeteram a um carácter pré-social, designadamente: i) a institucionalização da escola enquanto organização educativa e de socialização; ii) o papel da família nuclear na prestação de cuidados de proteção e estímulo ao desenvolvimento da criança; iii) a formação de um conjunto de saberes periciais, em particular na medicina, psicologia e pedagogia, mandatados para a verificação dos padrões de normalidade; iv) procedimentos de administração simbólica da infância, confinadas a comportamentos e atitudes prescritos, designadamente o tipo de alimentação, frequência de lugares específicos, tempos de participação na vida coletiva e exclusão dos lugares específicos dos adultos, como são a política, a economia e a sexualidade. Neste contexto, predomina a criança como objeto de conhecimento, por oposição a sujeito.

Na contemporaneidade, Sarmento (ibidem) identifica uma “reinstitutionalização da infância” (p.7), enquadrada no âmbito das ruturas sociais que designa por segunda modernidade, denominada por Giddens (1991) de modernidade tardia. Caracterizam este momento, entre outros, a reentrada da infância na esfera económica, com o trabalho infantil a sair da invisibilidade e a criança como consumidor, segmento de mercado de um grande número de produtos culturais; a desestabilização da escola enquanto organização educativa, a braços com a multiculturalidade contemporânea e contracorrentes pedagógicas; as transformações estruturais na família, agora reconfigurada em diferentes arranjos (monoparentalidade, famílias recompostas, casais homossexuais, entre outros), com distintos papéis geracionais; e a saída das crianças do espaço doméstico para as mais variadas organizações de ação educativa. Refletindo sobre a penetração das tecnologias digitais nos quotidianos infantis, Sarmento (2011) fala ainda da “reinvenção” do ofício de criança. No âmbito da apropriação das novas tecnologias, o autor apresenta a ação das crianças e suas especificidades culturais e educacionais através do conceito de “e-ofício”. Ao propor esta

definição, Sarmento contraria diretamente a proclamação da morte da infância (Postman, 1994). Se falamos de infâncias e, neste contexto, ela se diferencia pelo “e-ofício” da criança, não faz sentido a ideia de uma infância pré-tecnológica, corrompida e modificada na sua essência e naturalidade pela ação da tecnologia. Para o autor, os trabalhos sobre o uso de tecnologias por crianças (Holloway & Valentine, 2003; Livingstone & Haddon, 2009) mostram-no como “um dos traços mais impressionantes da renovação do estatuto social da infância contemporânea” (p.594).

Em grande medida, é da complexidade das circunstâncias que diferenciam as condições da infância na contemporaneidade que decorre a impossibilidade de a continuar a conceber e estudar num “vazio social” (Sarmento & Pinto, 1997). Qvortrup (1999) percorre nove paradoxos em que se consubstancia, na Europa, a ambiguidade em relação à infância:

- i) “Os adultos querem e gostam de crianças mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade lhes proporciona menos tempo e espaço; ii) os adultos acreditam que é benéfico quer para as crianças, quer para os pais passarem tempo juntos mas vivem cada vez mais vidas separadas; iii) os adultos gostam da espontaneidade das crianças mas estas veem as suas vidas a ser cada vez mais organizadas; iv) os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar mas cada vez mais são tomadas decisões a nível económico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta; v) a maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas maior responsabilidade mas, do ponto de vista estrutural, as condições que estes têm para assumir este papel deterioram-se sistematicamente; vi) os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade; vii) os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controlo, disciplina e administração; viii) os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos; ix) em termos materiais, a

infância não importa aos próprios pais mas antes à sociedade, contudo, a sociedade deixa os custos por conta dos pais e das crianças”.

2.2 Infância como categoria social

No âmbito da Nova Sociologia da Infância, a concepção da infância como uma mera fase de preparação para a idade adulta, uma etapa de desenvolvimento desprovida de traços próprios, dá então lugar à constatação da sua alteridade, patente no seu estatuto de categoria social e dimensão geracional (Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2005). Apesar de para cada ser humano a infância ser um espaço de tempo delimitado, pelo qual se passa de forma diferenciada, a infância enquanto categoria estrutural permanece. A infância não deixa de ter uma “comunalidade” (Christensen & James, 2000) em que se consagra como um fenómeno macro (Qvortrup, 2000). Os seguintes elementos destacam-se na descrição das condições específicas da infância: vulnerabilidade e dependência social, económica e jurídica; ausência de direitos cívicos e políticos formais; compulsividade de frequência da escola; capacidade de constituírem culturas próprias (Sarmiento, 2004, 2011).

Falando das culturas da infância, Sarmiento (ibidem) define quatro eixos estruturadores que refletem a sua autonomia e organização sistemática: interatividade, “ludicidade”, fantasia do real e reiteração. É próprio das crianças e distintivo das suas culturas o modo interativo a partir do qual se apropriam do mundo e como o fazem brincando, imaginando e repetindo. Em particular “as crianças aprendem com as outras crianças”, recriando e reproduzindo o mundo que as rodeia com base na forma como o partilham na relação com os seus pares (ibidem, p.14). A desencadear estas relações sociais está sobretudo o brincar. Não é por acaso que infância, brincadeira e brinquedo dificilmente surgem dissociados. De facto, as crianças fazem do brincar o seu modo de estar na vida por excelência. As ações das crianças pautam-se ainda pela recriação do mundo a partir da fantasia. Fazer de conta, ‘imaginar o real’, mais do que uma ação circunstancial, apenas outra brincadeira, é um método de entender e integrar o mundo. Será talvez neste tipo de manifestações que a especificidade dos mundos da criança emerge de forma mais rica. Em relação a este eixo, Sarmiento destaca o importante papel da imaginação como estratégia de proteção emocional. Nas situações mais difíceis, face à morte ou à guerra, ela será um dos mais importantes recursos de resistência. Por último, caracteriza a infância a

reiniciação contínua de ações, que se afirma como processo de estabilização. “O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades”, que serve de alicerce à aquisição de competências (ibidem, p.17).

Neste sentido, as crianças são cidadãos plenos, sujeitos de direitos no presente. Tomás (2007) fala de uma educação na e não para a cidadania, isto é, uma cultura de participação infantil com espaços e tempos para que as crianças tenham um papel ativo na construção dos seus quotidianos, projetos de vida e, portanto, das estruturas sociais da infância. Escreve a autora: “A aprendizagem da cidadania, mais do que uma interiorização de princípios teóricos, supõe a formação de uma experiência em que intervêm as relações familiares, os grupos de pares, o âmbito público da escola, os meios de comunicação, as investigações científicas, etc.” Não se trata de preparar para a cidadania mas de a exercer, em estreita ligação com os parceiros sociais, rompendo assim com a cultura de sujeição através da qual a infância foi remetida a uma invisibilidade. Apesar das críticas que lhe são apontadas (Tisdall & Punch, 2012), este é o propósito subjacente à Convenção dos Direitos da Criança.

Esta invisibilidade, que para outros autores é um apagamento, marginalização ou ocultação (Corsaro, 1997; Qvortrup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 1994; Sarmiento, 2008a), consuma-se na consideração das crianças como “seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta” (Sarmiento, ibidem, p.3). Não obstante as diferentes abordagens existentes sobre o conceito de socialização (Berger & Luckmann, 1967; Bourdieu & Passeron, 1990; Durkheim, 1965; Parsons & Bales, 1956), pode dizer-se que de uma forma geral ele vê no adulto e nas organizações sociais que acolhem a criança, em particular a família e a escola, transmissores das normas e valores que vão permitir que esta tome parte ativa na sociedade. Sob este prisma, a condição social da infância está restringida ao lugar da criança como recetor de influências. Em consonância, o olhar sociológico direciona-se para essas esferas de socialização, encobrindo a ação das próprias crianças. A infância é aqui definida a partir de uma negatividade constituinte, ou seja, por aquilo que lhe falta ou de que a criança ainda não é capaz: falar, trabalhar, pensar racional e moralmente (Sarmiento, 2005).

Inerente a esta crítica à negatividade latente no conceito de socialização e do carácter universal da infância está a desconstrução da noção de desenvolvimento cognitivo da criança, nomeadamente a que desenvolveu o trabalho de Piaget (2000). Ao procurar desvendar as estruturas mentais que operam no processo de desenvolvimento cognitivo, Piaget distinguiu quatro estádios que a criança percorre até ser capaz de construir conhecimento: sensório-motor,

assente num conhecimento físico da realidade; pré-operatório, com a emergência das noções de causa-efeito, símbolo e da linguagem; operatório-concreto, em que se afirma a construção de conceitos concretos; operatório-formal, com a construção de abstrações e, logo, de pensamento científico. Cada uma destas etapas está associada a um intervalo de idades. Assente em especificidades biopsicológicas, o desenvolvimento emerge como movimento progressivo que culmina com o alcance das capacidades de pensamento lógico, prerrogativa que caracteriza a vivência adulta. Ser criança equivale assim a uma estância de desenvolvimento inferior, à qual está associado um determinado conjunto de capacidades mas também, ou sobretudo, de incapacidades a transpor. Neste sentido, as crianças são o que Casas (1992) denomina de “ainda-não”.

Tal como desenvolvido pelos Estudos da Criança, pode dizer-se que o processo de (re)descoberta da infância descrito nesta secção converge na noção de culturas da infância (Sarmiento, 2004). Nela se concentram os aspetos diferenciadores da infância, a autonomia, ainda que relativa, dos modos de agir, pensar e sentir das crianças e a pertinência das suas práticas sociais. Os mundos de vida das crianças configuram modos de significação e ação próprios, suportados por competências específicas que, numa dimensão simbólica, constituem a identidade de cada criança e o estatuto social da infância como categoria geracional. A interpretação das culturas da infância é, assim, essencial à compreensão da própria infância e do lugar por ela ocupado no tecido social (Sarmiento, 2003). Como sustentado por Soares (2005), as culturas da infância são “uma porta de entrada para aceder às competências das crianças e para desta forma desconstruir os constrangimentos que o poder adulto, baseado no argumento da incompetência das crianças, coloca às possibilidades destas últimas se afirmarem como cidadãos com competência e voz para participar na organização dos seus mundos sociais e culturais”.

2.2.1 Superando dicotomias

Não obstante o trabalho de reconhecimento e exposição da ação social das crianças feito pela Nova Sociologia da Infância (Hutchby, 1998; Sarmiento, 2008b), Prout (2005, 2010, 2011) alerta como esta acabou por reproduzir as dicotomias clássicas que se tinha proposto a ultrapassar. Estrutura e ação, natureza e cultura, ser e devir, local e global mantiveram-se como eixos antagónicos. Ao compreender e investigar a infância com enfoque na sua dimensão social,

a par da crítica às ciências centradas nas dimensões biológicas e psicológicas do desenvolvimento infantil, não fez mais do que inverter o desequilíbrio entre ambos os polos. Escreve o autor: “A infância não deveria ser entendida como natural nem cultural, mas como uma multiplicidade de ‘naturezas-culturas’, isto é, uma variedade de híbridos complexos constituídos por materiais heterogêneos que emergem através do tempo” (Prout, 2005, p.144). Conhecer as crianças e os mundos da infância pressupõe assim um regresso ao propósito inicial de assumir o seu carácter híbrido. Esta incumbência equivale a abandonar a regularidade com que a modernidade recebia a sociedade e abraçar a diversidade de premissas, muitas vezes antagónicas, que coexistem na contemporaneidade. Face à teoria social, os estudos da infância tardaram em acompanhar este movimento (Prout, 2005, 2010).

Em termos teóricos, para Prout isto traduz-se na inclusão do terceiro excluído da Sociologia da Infância. De uma forma geral, trata-se de direccionar a atenção aos “materiais e práticas a partir dos quais é gerada e emerge uma infinidade de novos fenómenos, incluindo distinções e dicotomias” (2010, p.739). Aqui os extremos não estão de costas voltadas, entrevêem-se e tocam-se em transparências e sobreposições. Tanto no que respeita à infância como à idade adulta, as relações sociais abrangem uma diversidade de recursos materiais, discursivos, culturais, naturais, tecnológicos, humanos e não-humanos (Prout, 2005). Para esta abordagem são essenciais enfoques interdisciplinares, capazes de acolher a não-linearidade, o carácter híbrido, as conexões em rede e a mobilidade destes fenómenos. Na defesa desta reorientação, o autor enumera os riscos da manutenção de uma análise polarizada, desta feita ancorada na dimensão social: ignorar a infância enquanto fenómeno macro, que ao nível da sociedade assume uma estrutura; substituir o reducionismo biológico pelo reducionismo sociológico; subscrever e difundir o “mito da pessoa autónoma e independente”, ofuscando as relações de interdependência e a “multiplicidade de devires” nas quais existe qualquer ser humano (Prout, 2010, p.737).

Tisdall e Punch (2012) subscrevem a necessidade de complexificar teoricamente este campo, ultrapassando o que denominam de “mantras” a que ele se acomodou, designadamente: em termos teóricos, a infância como construção social e a criança como ator social; em termos metodológicos, a capacidade de ouvir a voz das crianças, preocupações éticas e o destaque da etnografia e micro estudos. Apontam, entre outros, os trabalhos no âmbito da psicologia do desenvolvimento que procuram integrar as relações sociais e os contextos (Bronfenbrenner, 1980; Vygotskii, 1986), a crítica à ocidentalização dos direitos da criança e,

com eles, da imagem do que é uma boa infância (Valentin & Meinert, 2009), a contestação da intransigência da noção de participação (Gallacher & Gallagher, 2006) e a problematização do conceito de agência, por exemplo quanto à sua ambiguidade (Bordonaro & Payne, 2012) e constrangimentos (Ansell, 2005). Com base nesta análise, as autoras questionam o foco no individual e agência das crianças e reclamam que a investigação considere o valor das relações. Enfatizando a complexidade das vidas das crianças nos diferentes contextos, afirmam: “O foco nas relações pode desvendar as complexidades e interconexões que atravessam as infâncias no mundo globalizado” (p.260).

Esta posição é ilustrada por Jamieson & Milne (2012) através da análise de um conjunto de pesquisas que, focando as relações sociais entre pais e filhos, caracterizam de forma alternativa alguns processos de mudança social. Notam, por exemplo, que trabalhos com famílias onde um dos pais está ausente após divórcio ou migração questionam os processos de individualização (Beck & Beck-Gernsheim, 2001), democratização das relações familiares (Giddens, 1990, 1992) e comercialização da vida quotidiana (Hochschild, 2003). Nestes cenários, há uma maior consciência por parte das crianças para o seu papel na economia doméstica, a democratização das relações familiares assemelha-se mais a uma barganha do que a um equilíbrio de poder entre pais e filhos e a provisão financeira por parte do progenitor ausente oscila num limbo entre parentalidade ativa e carência emocional. As autoras reclamam assim que as relações pessoais sejam reconsideradas como elemento chave dos processos de construção de identidades e de mundos sociais.

Por fim, parece pertinente para este debate referir que, ao estabelecer uma ponte entre natureza e cultura, o conceito de *embodiment* (Merleau-Ponty, 1962, 1963) marcou uma viragem na compreensão dicotômica do desenvolvimento e do comportamento humanos (Overton, 2004). Nesta aceção, o corpo não pode ser compreendido somente no seu conjunto de processos biológicos e psicológicos mas também como experiência cultural. Da mesma forma, a cognição humana é um processo de interação entre o indivíduo e o ambiente que o funcionamento das estruturas mentais explica apenas em parte (Gibbs, 2005). O neurologista português António Damásio (1995) celebrou-se ao explorar como o cérebro humano toma decisões tendo como quadro de referência o corpo ou os sentimentos nele inscritos através da experiência de cada indivíduo. Desta ótica, o corpo é uma estrutura física mas também uma “forma de experiência vivida, ativamente envolvida com um mundo de objetos socioculturais e físicos” (Overton, 2004, p.202).

2.3 Culturas e novas tecnologias

Progressivamente alargado, ainda que não a um nível rigorosamente global, nem em condições de igualdade (World Internet Project, 2012), o uso das novas tecnologias é hoje, como já referi a propósito do conceito de “e-ofício” (Sarmiento, 2011), um elemento diferenciador das culturas infantis. Em vários países os lares estão equipados com uma grande variedade de tecnologias, entre as quais o acesso à internet (Seybert, 2011). As crianças possuem os seus equipamentos pessoais, como computador e telemóvel e estão entre quem mais os usa, diariamente e por mais tempo. Introduzidos cada vez mais cedo nos quotidianos, redes sociais, jogos, *sites* de partilha de vídeos e música, entre outros, são elementos centrais das suas culturas. Acessíveis somente aos utilizadores mais avançados, atividades de criação e partilha de conteúdos mediáticos vão ganhando expressão (Livingstone, Haddon, et al., 2012). De uma forma geral, as novas tecnologias ocupam uma parte significativa de tempo e medeiam práticas de comunicação, entretenimento e aprendizagem. Os mais novos mostram-se disponíveis e motivados para o seu uso, fazendo-o de forma intensa, autónoma e colocando-o ao serviço de variadas formas de interação, expressão e diversão.

De acordo com o projeto europeu EU Kids Online (Livingstone & Haddon, 2009), as crianças europeias acedem pela primeira vez à internet entre os sete e os dez anos. Na franja etária dos nove aos dezasseis, 93% fá-lo pelo menos uma vez por semana e 60% diariamente. O tempo médio de utilização é de uma hora e meia. Também neste intervalo de idades, 59% têm perfil numa rede social. A lista de atividades principais varia entre os trabalhos de casa (85%), jogos (83%), ver vídeos (76%) e trocar mensagens instantâneas (62%). Um quarto das crianças atinge um nível mais avançado e criativo de utilização, partilhando ficheiros, mantendo *blogs* e participando em mundos virtuais. O local de acesso mais comum é o lar (87%) e, em seguida, a escola (63%), estando a crescer o acesso via telemóvel (33%). O quarto é o espaço de eleição de metade das crianças. O acesso à internet é para a maioria uma atividade privada face aos pais mas de grande interação com os pares.

No dia-a-dia das crianças, as novas tecnologias ganham significado enquanto arenas de socialização, construção de identidades, autoexpressão, criatividade, aprendizagem, entre outros. Boyd (2007) concebe os públicos em rede como o espaço de socialização infantil e juvenil contemporâneo. Significativamente confinados ao contexto doméstico, crianças e jovens

têm nos *media* um espaço privilegiado para conversar, partilhar informação, bisbilhotar, namorar ou passar o tempo. As motivações dos mais jovens para a utilização das novas tecnologias prendem-se com a possibilidade de através delas explorar o que os distingue enquanto indivíduos, com uma existência própria, independente das comunidades locais e escolares que integram. É aí que encontram a autonomia e privacidade para trabalhar relações de amizade e desenvolver interesses pessoais (Ito et al., 2010). A investigação sobre a relação entre *media* e questões de identidade está em expansão mas as redes sociais são já identificadas como espaços facilitadores da construção de identidades (Jochen, Valkenburg, & Fluckiger, 2009). Destacam-se, para esta condição, cinco aspetos: acesso fácil, utilização intuitiva, apresentação pessoal controlada, gestão das redes sociais a integrar e códigos comunicacionais alternativos, nomeadamente os visuais, que abrem portas a formas de interação diferenciadas que presencialmente se revelam inibidoras. As novas tecnologias surgem assim como suportes de capital social e cultural (idem), investidos de expectativas quanto ao presente, no qual se destaca o aspeto educativo, e ao futuro, numa vertente mais profissional (Seiter, 2008). Tomando em consideração a análise ao conceito de capital social de Putnam (2000), a investigação aponta para um predomínio do capital social de aproximação (no original “bridging”), com a criação de redes amplas de relacionamentos mas baixo nível de vínculo emocional, característica que o opõe ao capital social de vínculos (“bonding”) (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007; Steinfield, Ellison, & Lampe, 2008; Subrahmanyam, Reich, Waechter, & Espinoza, 2008).

Esta apropriação ativa do espaço mediático é concebida por Jenkins (2006a, 2006b) como uma cultura participativa. A audiência mediática não se limita ao consumo passivo, antes partilha, manipula e cria novos conteúdos, num processo social e cultural que se caracteriza por: i) reduzidas barreiras à expressão artística e envolvimento cívico; ii) bases de apoio para criação e partilha; iii) mentoria informal; iv) confiança no contributo social das criações individuais; v) algum grau de conexão social, ao nível do interesse partilhado pelas criações. Para caracterizar as audiências como produtores não só de significados mas também de artefactos culturais, Jenkins destaca as culturas de fãs e, mais recentemente, os “*bloggers*” e os “*gamers*” (Jenkins, 1992, 2006a). Ao analisar o fenómeno Pokémon, Buckingham e Sefton-Green (2003, 2004) reconhecem que há de facto especificidades das novas tecnologias que requerem positivamente atividade, não obstante o grau maior ou menor de agência que qualquer audiência concretiza nos contextos e estruturas em que se relaciona com os *media*. Neste sentido, fala-se ainda de uma “hipersociabilidade”, dispersa por múltiplos sítios de atividade social, numa inter-relação

entre local e global. Meios culturais interativos e em rede suportam uma rede digitalmente aumentada de produção e intercâmbio cultural (Ito, Okabe, & Matsuda, 2005; Ito, 2007, 2008).

Salientando a sua integração em processos sociais mais amplos, como a globalização, a democratização das relações familiares (Giddens, 1990, 1992) e a acessibilidade alargada a bens de consumo, entre eles a tecnologia, Livingstone (2002a) entende a penetração das novas tecnologias nos quotidianos de crianças e jovens e os seus modos próprios de apropriação como uma cultura do quarto de dormir, onde público e privado se intersectam. Integrado no lar tecnologicamente rico, este transforma-se no polo central da privatização do uso das novas tecnologias e, com ele, das práticas socioculturais. Não obstante a permanência de diferentes configurações do espaço doméstico e dos estilos de vida, relacionados de forma preponderante com os contextos socioeconómicos, o declínio da cultura de rua e a provisão tecnológica dos lares constituem respostas à insegurança do espaço exterior e à escassez de alternativas de lazer no espaço doméstico. Há, neste sentido, uma transposição do público para o privado. Contudo, transformada num dos nós da rede, a casa tecnologicamente rica deixa de ser um reduto familiar passando a acolher as esferas do trabalho, da escola e da comunidade, agora com fronteiras diluídas. Trabalho, aprendizagem e entretenimento são atualmente atividades que se correlacionam e não estão confinadas a espaços delimitados, antes se realizam em múltiplos lugares, dentre os quais se destaca o lar. Para a autora, sob esta lógica social, as tecnologias passaram a ser infraestruturas domésticas. No contexto destas transformações do ambiente mediático, a imagem da família em torno da televisão, antiga “lareira eletrónica”, dá lugar à utilização individual, pessoal e em rede dos dispositivos eletrónicos (Cardoso et al., 2009). Para os jovens, o quarto destaca-se como espaço privado e arena social, em que a independência face à família e os interesses pessoais são explorados.

As práticas culturais mediadas pela tecnologia são, por fim, associadas a novas formas de literacia e modos de aprendizagem informal. O confronto entre modelos mais tradicionais, assentes na educação formal, e novas formas de aprendizagem, baseadas na cultura popular, procura discutir que métodos são mais adequados e eficientes no âmbito das exigências educativas, sociais e profissionais das sociedades contemporâneas (Gee, 2004; Seiter, 2008). Um grande número de estudos analisa como jogos, internet e telemóvel constituem experiências de aprendizagem onde prevalecem, entre outros aspetos, relações mais democráticas entre adultos e crianças, aprendizagem por tentativa-erro e distintas literacias que integram códigos visuais e hipertexto (Sefton-Green, 2004). Gee sugere, por exemplo, que à experiência de jogar

estão subjacentes a aquisição de conhecimentos académicos e competências como produzir conteúdos, resolver problemas através do teste de hipóteses, assumir e construir identidades (2007, 2009).

O valor educativo da tecnologia foi de facto acolhido nas agendas pública e política, com famílias e estados a investir fortemente no apetrechamento tecnológico dos espaços domésticos e instituições públicas. No entanto, contra a pretensão de que a tecnologia potencia diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, alguns autores alertam que este não é um fenómeno meramente tecnológico (Buckingham, 2007b; Selwyn, 2012). Estudos como os já referidos mostram que as novas tecnologias podem de facto ser positivamente colocados ao serviço da educação. No entanto, isto advém mais da forma como as tecnologias são apropriadas e dos significados que adquirem nos diferentes contextos em que são utilizadas do que das suas componentes técnicas mais ou menos inovadoras. É neste contexto que se alerta para a insuficiência de garantir o acesso a tecnologias. Este tem de ser complementado com uma educação para os *media* que potencie o seu uso criativo e crítico (Buckingham, 2007b).

Em Portugal, esta vertente tem sido bastante explorada por investigadores educacionais atentos ao desequilíbrio entre o forte investimento no fornecimento de equipamentos às escolas e o insuficiente apoio, nomeadamente em formação e orientação, para a sua utilização produtiva. A mediação da aprendizagem é reconhecida como um ingrediente central da efetiva constituição dos ambientes de aprendizagem enriquecidos que, com as novas tecnologias, estão ao nosso alcance (Osório, 1997). A introdução positiva das inovações tecnológicas na escola não se faz sem o planeamento das atividades educativas e a formação dos professores (*idem*). Mais recentemente, Ramos (2005) e Teixeira (2011) aprofundam esta premissa ao identificar, respetivamente: o potencial para a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos por meio da tecnologia como assente na interação entre pares, com os professores e com tecnologias; a aproximação dos professores aos modos de apropriação das tecnologias próprios dos alunos como condição para a “integração natural, sustentável e coerente das tecnologias digitais na educação da criança” (p.213). Decorre destas investigações que o desenvolvimento de competências de comunicação não acontece por efeito isolado das tecnologias e a integração das novas tecnologias na educação formal requer mudanças ao nível das atitudes dos professores face às tecnologias.

De notar que este panorama surge no quadro de uma tendência para fazer investigações com crianças cada vez mais novas, reconhecendo-as como agentes sociais, informadoras

legítimas e verosímeis (Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone, 2002b). Reflexo da institucionalização do campo interdisciplinar dos Estudos da Criança, em particular no âmbito do trabalho desenvolvido pela Sociologia da Infância, o qual descrevi com pormenor na secção anterior, a informação sobre as suas vivências é-lhes pedida diretamente, procurando-se captar as suas próprias perspetivas e conhecer os seus mundos. Isto permitiu, por outro lado, que os trabalhos sustentados na interpretação efetuada pelos adultos (Eurobarómetro, 2006, 2008) fossem enriquecidos e criticamente analisados à luz da perspetiva das próprias crianças e jovens. Este contraponto deixou transparecer, por exemplo, um desfasamento entre as declarações de pais e filhos quanto às experiências *online* destes. Os pais tendem a sobrevalorizar as aplicações educativas, face à atração evidenciada pelos mais jovens por atividades lúdicas e comunicacionais (Hasebrink, Livingstone, & Haddon, 2008, p.26). O projeto EU Kids Online aponta este como um dos pontos fulcrais do fosso geracional (*idem*).

2.3.1 O caso português

Em Portugal, o acesso nos agregados domésticos regista também uma tendência de crescimento, com a banda larga a dominar o tipo de infraestruturas instaladas (Instituto Nacional de Estatística, 2011; Loof & Seybert, 2009; World Internet Project, 2012; Seybert, 2011; Seybert & Loof, 2010; Smihily, 2009). Os mais jovens destacam-se enquanto principais utilizadores (*ibidem*), fazendo um uso diversificado e individualizado das tecnologias digitais (Almeida, Delicado, & Alves, 2008; Cardoso et al., 2009). Computador e a internet são utilizados para fins escolares, jogar, receber e enviar e-mails, ‘falar’ com os amigos, consultar *sítes* de interesse pessoal, fazer *downloads*, ouvir música ou ver vídeos (*ibidem*). Seguido de perto pela escola, o espaço doméstico é também eleito como o contexto de acesso preferencial, encontrando-se em muitos casos o computador, tal como uma televisão, no próprio quarto dos filhos. A casa de amigos é outro local de eleição.

Neste sentido, há uma aproximação ao panorama europeu. No entanto, a rapidez e independência face aos adultos com que a adoção de tecnologias por crianças e jovens se fez e as marcadas assimetrias sociais diferenciam o caso português. Só a partir de 2008 é que o índice de utilização de internet pelo público infanto-juvenil atinge o patamar dos países de elevado uso definido pelo projeto EU Kids Online (Livingstone&Haddon, 2009), situando-se nos 93% para indivíduos entre 10 e 15 anos (Instituto Nacional de Estatística, 2009). Em resultado

das políticas públicas de disponibilização de equipamentos a baixos preços aos alunos, nomeadamente os programas “e-escola” e “e-escolinha” (www.pte.gov.pt), a posse de portátil pessoal pelos mais novos cresceu de 7,9% em 2006 para 65,2% em 2010, colocando Portugal no topo da tabela europeia (Livingstone & Haddon, 2009; Ponte, Jorge, Simões, & Cardoso, 2011). Portugal é ainda um dos países onde as crianças mais usam o computador no quarto, o que, a par deste acelerado crescimento da posse de portáteis, reflete a privatização dos usos (Cardoso et al., 2008; Livingstone & Haddon, 2009; Ponte et al., 2011).

Os fossos são visíveis no volume e tipo de uso entre gerações e grupos sociais. A internet está ainda longe da universalidade (Instituto Nacional de Estatística, 2011; World Internet Project, 2012) e enquanto a utilização pelos jovens é massiva, nos adultos com mais de 55 anos fica-se em valores muito baixos (World Internet Project, 2012). O número de crianças em agregados de baixo ou médio estatuto socioeconómico é maior do que o da média europeia (Livingstone & Haddon, 2009; Ponte, 2011), definindo-se estas como internautas autodidatas que, no contexto familiar, são quem mais sabe sobre tecnologias (Cardoso et al., 2007). As mães destas crianças, que são quem mais orienta os filhos e a sua educação, mostram-se de facto incapazes de acompanhar o uso de *media* (Ponte, 2011). Uma franja significativa das populações mais jovens tem acesso a tecnologias mas não dispõe de outros meios, como acesso privado à internet, competências digitais e redes de apoio, para fazer delas um uso amplo (Ponte 2012). Portugal é dos países europeus onde os espaços públicos de acesso à internet, como bibliotecas e centros de internet, são mais frequentados (Ponte & Simões, 2008). Por fim, diferencia o panorama português a hegemonia da televisão (Rebelo et al., 2008) e os níveis residuais de acesso à internet em telemóveis ou *smartphones*, apesar da sua expansão (Obercom, 2012a). O preço ainda elevado deste tipo de serviços será o principal fator a explicar estes dados.

Para alguns autores, Portugal destaca-se de uma forma geral por entrar na modernidade de forma rápida e inacabada (Machado & Costa, 1998). Diferentes “dinâmicas desarticuladas” (p.5) coexistem, como o gradual crescimento da escolarização e a persistência de níveis de escolaridade baixos, a expansão da classe média e as dificuldades de estabilização dos profissionais científicos e técnicos com qualificações superiores, crescentes níveis de emprego e emancipação feminina e continuidade do papel tradicional da mulher na gestão do espaço doméstico e educação dos filhos, entre outros. Almeida e Vieira (2006) destacam como, para a infância, este quadro traduz-se na coexistência de contextos de pré-modernidade, com pobreza e

exclusão, crianças-aluno da modernidade e, num cenário de pós-modernidade, as crianças ativas, co-construtoras da sociedade. Almeida concebe esta disparidade como uma sobreposição de espaços-tempos sedimentados (2000b). Nesta conjuntura, escolas, organizações públicas e civis desempenham um papel essencial de inclusão social e digital. Contudo, em contraste com o investimento dos últimos anos no âmbito do acesso, a educação para os *media* recebeu muito menos atenção das organizações públicas (Pinto, Pereira, Pereira, & Ferreira, 2011).

2.4 Uma geração digital?

As culturas infantis e juvenis contemporâneas são por muitos autores associadas ao surgimento de uma geração digital. Esta distingue-se das gerações que a antecedem pelo uso que faz das novas tecnologias, sendo capaz de tirar partido das suas oportunidades e, em simultâneo, estando exposta de forma acrescida aos seus riscos. Conceitos como o de nativo digital (Prensky, 2001a) ou *geração-net* (Tapscott, 1999, 2009) popularizaram-se na diferenciação das gerações mais jovens, com base nas competências técnicas, comunicacionais e cognitivas que evidenciam quanto à utilização de tecnologias digitais. Imagens de bebés ainda no berço mas já com computador e telemóvel, crianças que só sabem comunicar através de siglas e *emoticons* ou jovens que não dispensam o seu arsenal tecnológico remetem para uma propensão e aptidão naturais para um uso inovador das novas tecnologias. Colaboração, interatividade, liberdade de escolha, diversão e personalização (Tapscott, 1999) são identificados como traços característicos das culturas infantis e juvenis. A atração exercida pelos jogos e pela internet surge ligada a sentimentos de recompensa, realização pessoal, desenvolvimento cognitivo e novos paradigmas de receção, processamento e armazenamento de informação (Johnson, 2005). Para Prensky (2001a, 2001b), a linguagem digital é a da não linearidade, execução múltipla e simultânea de tarefas e preferência por imagem por oposição a texto. As singularidades com que a *net-generation* controla os meios digitais surge como impulso de novos e poderosos estilos de aprendizagem, comunicação e interação, forças reformadoras de instituições como a família, a escola, o trabalho e a democracia. Novos e velhos *media*, nativos e imigrantes digitais (Prensky, 2001a), real e virtual, entre outras dicotomias, anunciam um choque tecnológico entre gerações que veio mudar o mundo.

Paralela a esta compreensão positiva e tão ou mais popular, está a imagem oposta do acesso a novas tecnologias como terreno de práticas desadequadas aos públicos mais jovens. A

representação da criança ou jovem digital passa a ser a do indivíduo isolado, agarrado ao computador até na hora de comer ou dormir, que trocou o desporto pelos jogos de vídeo e o contacto pessoal pelo virtual. Nos casos mais extremos, prevê-se um subdesenvolvimento de competências pessoais e sociais, a exposição excessiva a conteúdos de natureza sexual e uma vulnerabilidade acrescida ao ataque por predadores sexuais. A conhecida tese do desaparecimento da infância (Postman, 1994) caracteriza esta vertente mais negativa. Postman sugere que com a aproximação entre o mundo adulto e o mundo infantil despoletada pela televisão, a infância deixou de ser um estágio puro, de inocência e vulnerabilidade. O autor traça um percurso histórico do conceito de infância enquanto artefacto social, estabelecendo uma ligação direta entre a sua evolução e o progresso tecnológico ou mediático. Se, por um lado, foi o surgimento da imprensa escrita que instituiu uma fronteira intelectual, simbólica, entre adultos e crianças, a televisão deu início à erosão dessa barreira. Homogeneizaram-se os padrões de vida e valores de ambos os grupos sociais e enfraqueceu-se o sentido de autoridade e de hierarquia social. A infância transformou-se numa réplica da imagem mediatizada do adulto, visível na uniformização de estilos de vestir, hábitos alimentares, preferências lúdicas, gostos musicais, linguagem, entre outros aspetos. Infância e idade adulta confundem-se entre o que o autor denomina de “adultified child” e o “childified adult”.

De uma forma geral, angustia os mais críticos que as novas tecnologias tenham facilitado, a um nível sem precedentes, o contacto com informação e meios de comunicação que os mais jovens não estarão em condições de decodificar ou manipular corretamente. Aos novos meios de comunicação é imposto o ónus do agravamento de problemas sociais como violência, sexualidade precoce, obesidade e de uma homogeneização cultural que fere os valores tradicionais e interrompe a socialização natural. Receia-se que o acesso prematuro a uma realidade demasiado complexa conduza a uma corrupção moral. A euforia em torno das potencialidades das novas tecnologias é ainda percebida como um entrave à prática de um conjunto de atividades benéficas e essenciais a um desenvolvimento infantil equilibrado: exercício físico, contacto com a natureza, atividades artísticas e criativas. A confiança excessiva e muitas vezes não comprovada nas promessas educativas e profissionais das novas tecnologias estará a desviar a atenção das necessidades mais globais das crianças, a nível físico, emocional, social e cognitivo, designadamente o papel que a interação social e os laços emocionais ocupam no crescimento (Cordes & Miller, 2002).

2.4.1 Contextualizando os usos

Esta rutura entre gerações é no entanto questionada por diferentes autores. O conceito de geração digital é considerado limitado, refletindo uma perspectiva dualista e determinista deste fenómeno, sustentada mais em especulações do que em trabalhos de pesquisa (Bennett, Maton, & Kervin, 2008; Buckingham, 2000; E. Helsper & Eynon, 2009; Selwyn, 2009). Os críticos realçam a complexidade, dinamismo e pluralidade dos usos de *media*, recusando a polarização entre oportunidades e riscos. Notam, por outro lado, que distinguir entre velhas e novas tecnologias e ignorar a interdependência entre eles é desapropriado, uma vez que as práticas existentes formatam a apropriação das novas tecnologias (Livingstone, 2002a). À luz do paradigma da convergência de Jenkins (2006), o termo novos *media* refere-se a um ecossistema mediático, em que os meios mais tradicionais, como livros, televisão e rádio, se intersectam com os digitais, como a internet. Os velhos *media* não desaparecem, antes se recompõem num processo que não é apenas tecnológico mas social e cultural, contingente com as formas de apropriação da tecnologia. Da mesma forma, real e virtual não são dimensões independentes, antes se relacionam e constroem mutuamente naquilo que Ito (2007) denomina de “*media mix*” ou ecologia dos *media* (Ito et al., 2010) e Livingstone “ambiente mediático” (2002a). Neste contexto, Livingstone (ibidem, 2004) descreve as audiências como um alvo em movimento, disperso entre vários *media* e várias tarefas, que cabe localizar numa análise mais ampla de espaços e tempos.

A descontextualização histórica, social e cultural constitui, nesta lógica, uma forma de determinismo que secundariza a apropriação social da tecnologia e põe em causa o desenvolvimento de conhecimento fiável acerca das formas como a tecnologia é utilizada (Buckingham, 2000). Em contraste com o destaque das particularidades tecnológicas que distinguem as novas tecnologias, importa que a análise das práticas mediáticas seja feita em referência ao ambiente mediático que integram, tendo assim em conta as condições de acesso e as escolhas que caracterizam o contexto em que o uso das novas tecnologias ganha significado. Para Livingstone (ibidem), devemos questionar “o que é que numa cultura, num momento histórico específico, facilita a adoção de um meio em detrimento de outro ou que encoraja a apropriação desse meio no âmbito de um conjunto específico de significados e práticas culturais” (p. 15). Neste sentido, a autora realça que a apropriação das novas tecnologias pelas

crianças é um suplemento e não um substituto de outras atividades infantis, mais ou menos tradicionais, relacionados ou não com tecnologias (ibidem).

A defesa da participação ativa do recetor e da contextualização dos usos desafia a ideia de que as audiências consomem passivamente as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação. Contra o modelo de massas preconizado pela Escola de Frankfurt (Adorno & Horkheimer, 1977; Adorno & Horkheimer, 1997), segundo o qual determinado estímulo corresponde a uma resposta específica por parte das audiências, ou o famoso aforismo de McLuhan (1964) “o meio é a mensagem”, é reconhecida a interpretação que a audiência faz dos textos mediáticos. Não obstante as críticas dirigidas ao entusiasmo em torno do poder das audiências (Brooker & Jermyn, 2003), a multiplicidade de significados foi bastante explorada e divulgada pelos trabalhos afetos ao campo da semiótica, designadamente de autores como Fiske (1989), Eco (1985) e Barthes (1984). O modelo dos usos e gratificações procura captar, por outro lado, a participação da audiência através da identificação das necessidades ou motivações individuais que os *media* vêm satisfazer (Katz, Blumler, & Gurevitch, 1973). Nos estudos culturais, sobretudo os de tradição britânica (Hoggart, 1959; Tudor, 1999; Turner, 2003; Williams, 1958), os processos de criação e interpretação são, por sua vez, criticamente considerados face às relações e estruturas sociais que contextualizam a construção de significados. No seu conhecido texto *Encoding/Decoding*, Hall (1980) distingue duas esferas de ação, ambas dependentes e co-construídas pelas condições culturais e sociais em que são concretizadas: a codificação e inscrição de significados por parte dos produtores de *media* e a descodificação por parte das audiências. A mensagem contém de facto uma “leitura preferida” mas não deixa de ser polissémica. Os sentidos podem ser construídos no sentido oposto ao preferencial ou negociados, com a aceitação de alguns valores e recusa de outros. Em suma, os textos mediáticos e significados neles inscritos são analisados a par da sua receção e dos contextos em que são “escritos” e “lidos”.

Atento a este movimento na pesquisa sobre crianças e *media*, Buckingham (2008) descreve como os estudos culturais vieram contestar não só o consumo passivo dos *media* mas também os modelos normativos de desenvolvimento infantil e seu reflexo no entendimento e estudo deste fenómeno. Ao entender o desenvolvimento infantil como um processo biológico, psicológico e cognitivo, a investigação sobre os efeitos dos *media* privilegia métodos de pesquisa comportamentais que não contemplam as dimensões sociais e culturais dos usos e da própria infância (Buckingham, 2007a). Nesta ótica, os estudos reduzem o significado dos *media* a

mensagens pré-definidas que produzem nas crianças determinadas atitudes e comportamentos. Ignoram assim a agência e construção ativa de sentidos por parte das crianças, bem como as diferentes condições históricas, sociais e culturais da infância. Com base nomeadamente no trabalho levado a cabo pela Sociologia da Infância, a relação entre crianças e *media* é compreendida pelos estudos culturais no contexto dessas dinâmicas mais amplas e das capacidades de agência das próprias crianças. Em termos metodológicos, são privilegiados os métodos de pesquisa qualitativos como grupos de foco, entrevistas e etnografia (ibidem), sem prejuízo do reconhecimento da validade das pesquisas quantitativas para esta abordagem (Murdock, 1997; Pickering, 2008).

De uma forma geral, nesta ótica os cenários da geração digital são considerados inconsistentes. Baseados numa perspetiva ocidental, ignoram que o acesso não é de facto global (World Internet Project, 2012) e, quando existe, há que considerar os contextos históricos, sociais e culturais em que ocorre, bem como a influência de fatores como o género, o estatuto socioeconómico, o tipo e condições de uso (Almeida, Alves, Delicado, & Carvalho, 2011; Buckingham, 2002; L. Lee, 2005; Livingstone & Bovill, 2001). Na conceção da geração digital, os digitalmente excluídos, as atividades que se distanciam da aprendizagem e o consumo, muitas vezes passivo, de novos e velhos *media*, a falta ou diversidade de competências, a vontade de não usar as tecnologias, as culturas não ocidentais, entre outros aspetos, são invisíveis (Selwyn, 2009). Por outro lado, a geração digital é definida somente quanto à idade e à relação que estabelece com os *media* digitais. Se de facto existe uma ou mais gerações digitais, aquilo que as diferencia das restantes não é tão linear (Buckingham, 2006; E. Helsper & Eynon, 2009).

A investigação que tem em conta estes fatores mostra efetivamente as nuances deste fenómeno. Com base num questionário a crianças em 25 países europeus, o projeto EU Kids Online distingue entre tipos de utilizadores cujos usos, atitudes face ao risco e fatores como idade e experiência no acesso a tecnologias se interconectam (Livingstone, Haddon, et al., 2012). Estes perfis mostram que o crescimento é acompanhado por uma diversificação dos usos e a experiência por uma capacidade acrescida para lidar e sentir menos perturbação face ao risco. Enquanto para os mais novos e menos experientes a internet é uma ferramenta escolar e, nos tempos de lazer, uma máquina de jogos, para os mais experientes o leque de atividades e oportunidades é mais vasto. São também estes que encontram mais riscos mas a probabilidade de estes resultarem em dano é menor. Ao contrário dos cenários associados ao conceito de

geração digital, os resultados desta investigação indicam ainda que a maioria das crianças usa a internet para a receção e não para a criação de conteúdos, comunica com pessoas que conhece pessoalmente, uma significativa parte não faz, por várias razões, um uso autónomo ou privado e apenas uma minoria conversou com estranhos ou teve acesso a conteúdos sexuais *online* (Hasebrink, Görzig, Haddon, Kalmus, & Livingstone, 2011; Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011b). Concretizando para o contexto português, o projeto ‘Crianças e Internet’ nota que a presença ativa dos pais aumenta com a escolaridade e estatuto socioeconómico destes, associados por sua vez a uma maior literacia digital (Almeida, Alves, & Delicado, 2011; Almeida, Delicado, & Alves, 2010). Distinguindo entre “internautas convictos”, “estudantes aplicados”, “jogadores inveterados” e “utilizadores incipientes”, o projeto traça uma cartografia que aponta igualmente para uma maior amplitude de usos entre os mais velhos e uma maior probabilidade de dano entre os menos experientes.

Os discursos mais negativos da relação entre crianças, jovens e *media* são ainda criticados enquanto formas de pânico moral (S. Cohen, 1987) que traduzem estratégias discursivas de negociação de poder simbólico entre gerações (Drotner, 1999). Característico da modernidade, este processo renova-se com o aparecimento de novas tecnologias. Para o caso das tecnologias digitais e da sua apropriação por crianças e jovens, Buckingham (1993, 2000) e Selwyn (2009) sustentam que este posicionamento reforça o controlo e autoridade parentais e institucionais sobre os mais jovens. Desenvolvido nos anos 60, o conceito de pânico moral refere-se a uma reação emocional e moralista, difundida especialmente pelos meios de comunicação social, relativamente a algo que é percebido como uma ameaça aos valores tradicionais e à estabilidade social. Cohen (2002), a quem o conceito é mais frequentemente atribuído, apesar de estar identificado o seu uso anterior e de existirem outras conceções (Hall, 1978; Machado, 1998), salvaguarda que atribuir a um fenómeno a condição de pânico moral não significa que ele não existe. Pressupõe, no entanto, que a sua extensão e significado foram exagerados, tendo em conta fontes de informação mais objetivas e a gravidade de outros problemas.

Ainda a um nível prático e político, são apontadas as implicações negativas da mera celebração dos extraordinários feitos dos nativos digitais ou o excesso de zelo relativamente aos riscos. A irreversibilidade da falta de competências dos imigrantes digitais, por oposição às capacidades inatas dos nativos digitais, é percebida como um fator de distanciamento entre gerações que funciona como um entrave à construção de conhecimento que efetivamente ajude

os mais jovens a lidar com a sociedade que enfrentam (Buckingham, 1998). Pressupor a existência de competências inatas acarreta ainda o risco de negar aos mais novos formação necessária ao exercício de uma cidadania ativa e à promoção da sua segurança. Por outro lado, assumir que o público mais jovem é essencialmente passivo, mero espectador acrítico e essencialmente vulnerável à ação dos *media*, pode conduzir a um protecionismo excessivo, limitador da exploração positiva das novas tecnologias (idem). Ao invés de tentar fechar o acesso dos mais novos ao mundo adulto e recolocar as crianças no suposto ambiente natural em que estavam a crescer antes do acesso aos *media*, é necessário entender as competências e limitações das crianças para lidar com ele (Buckingham, 2000). O peso de variáveis como o género e o contexto socioeconómico é ainda especialmente convocado para alertar que o acesso a tecnologia não garante por si só que as crianças e jovens a usem ou que dela beneficiem (Drotner & Livingstone, 2008). A inclusão digital é uma problemática que ultrapassa as questões de acesso (Livingstone & Bovill, 2001; Livingstone & Haddon, 2009).

2.4.2 Oportunidades e riscos

Centrado nas questões de segurança *online*, o projeto EU Kids Online propõe uma abordagem aos conceitos de oportunidade e risco que compreende igualmente estas experiências no âmbito dos contextos em que têm lugar. Experiências positivas ou negativas do uso dos *media* não existem por si só mas como resultado de uma transação entre condições de acesso e utilização, o papel da criança e as suas motivações comunicativas (Livingstone et al., 2011b; Livingstone & Haddon, 2009). Trata-se de questionar que processos conduzem a oportunidades e riscos, considerando as diferentes dimensões que se inter-relacionam na construção destes fenómenos. Oportunidades e riscos surgem então em contextos específicos, como resultado do cruzamento entre diferentes modos de comunicação e motivações.

Apresentada na figura seguinte, o modelo teórico usado no projeto atribuiu à criança os papéis de recetor, participante ou ator, de acordo com a direção em que os processos de comunicação se realizam: de um para muitos (conteúdos distribuídos em massa), do adulto para a criança/jovem (interação conduzida pelo adulto) ou entre pares (oferta de conteúdos ou interação iniciada ou perpetrada pela criança/jovem) (Livingstone & Haddon, 2009). Cada uma das células do modelo apresenta experiências de oportunidade e risco para quatro áreas por dimensão. Para a dimensão oportunidade: educação, aprendizagem e literacia digital;

participação e envolvimento cívico; criatividade e autoexpressão; identidade e socialização. Para a dimensão risco: comércio, violência, sexualidade e valores. Três categorias analíticas, relativas aos modos comunicacionais, dão conta do papel da criança/jovem: conteúdo, contacto e conduta.

Figura 1 - Classificação de oportunidades e riscos segundo o projeto EU Kids Online

		Conteúdo: A criança como receptor	Contacto: A criança como participante	Conduta: A criança como actor
OPORTUNIDADES	Aprendizagens Educativas e literacia digital	Recursos Educacionais	Contacto com outros que partilham os mesmos interesses	Auto-iniciativa ou aprendizagem colaborativa
	Participação e envolvimento cívico	Informação Global	Troca entre grupos de interesse	Formas concretas de participação cívica
	Criatividade e auto- expressão	Diversidade de recursos	Ser convidado/inspirado a criar ou a participar	Criação de conteúdo gerado pelo utilizador
	Identidade e relações sociais	Conselhos (pessoais/ saúde/sexual, etc.)	Redes sociais, partilha de experiências com outros	Expressão de identidade
	Comerciais	Publicidade, publicidade não solicitada (spam), patrocínios	Dar/Recolher informação pessoal	Jogo, acessos ilegais e pirataria
RISCOS	Agressividade	Conteúdo violento/ discriminatório	Ser intimidado, molestado ou perseguido	Intimidar ou molestar outros
	Sexuais	Conteúdo pornográfico/sexualme nte malicioso	Contacto com desconhecidos, ser aliciado	Criar/Inserir material pornográfico
	Valores negativos	Informação/aconselha mento racista, tendenciosa (por ex. drogas)	Auto-mutilação, persuasão indesejada	Difundir conselhos, por ex. suicídio/ pro- anorexia

Fonte: (Livingstone & Haddon, 2009)

Falar em oportunidades e riscos *online* remete então para questões como o acesso a informação a nível global, a utilização de ferramentas de comunicação, educação e participação, acesso a imagens de violência extrema ou pornografia infantil, o assédio por predadores *online*, a exploração de informação pessoal, o *cyberbullying*, entre outras (Hasebrink, Livingstone, & Haddon, 2008). O que o projeto EU Kids Online advoga é que estas não são estanques nem lineares. Diferentes utilizadores, em contextos e circunstâncias específicas, constroem significados e lidam com estas experiências de formas distintas. Os conceitos de oportunidade e risco dizem assim respeito a experiências voláteis, construídas através de interligações complexas e situadas em espaços e tempos específicos. Determinada experiência pode ser simultaneamente positiva e negativa, consoante os aspetos valorizados pelo utilizador, as suas

competências e atitudes. Por outro lado, um dos maiores perigos poderá ser a reprodução de desigualdades sociais no acesso e aproveitamento das oportunidades (Livingstone & Haddon, 2009). Como a existência de diferentes perfis de uso sugere, tanto a exposição a riscos como o acesso a oportunidades estão condicionados por fatores socioculturais. A pesquisa efetuada por este projeto através de entrevistas presenciais com crianças mostra que: i) idade, experiência e estatuto socioeconómico representam uma influência relevante também no âmbito dos benefícios e malefícios que o acesso à internet pode representar; ii) risco *online* e *offline* estão correlacionados; iii) experiências de risco não têm necessariamente consequências negativas; iv) algumas crianças são mais vulneráveis que outras; v) o papel da mediação é bastante limitado; vi) determinadas tendências de uso *online* estão associadas a padrões de risco e dano; vii) restringir o acesso limita os riscos mas também as oportunidades.

Tomando em consideração estas variáveis foram identificadas diferenças relevantes relativamente às experiências de oportunidade e risco, designadamente: i) o perfil privado na rede social é mais comum entre raparigas e crianças mais velhas de famílias de estatuto socioeconómico mais elevado; ii) a probabilidade de contactar com conteúdos sexuais (*sexting* ou imagens) é mais elevada para crianças mais velhas; iii) poucas crianças afirmaram terem ficado perturbadas pelos conteúdos sexuais; iv) crianças com mais experiência e sentimento de autoeficácia tendem a sentir-se menos perturbadas por conteúdos sexuais; v) o *bullying* ocorre mais *offline* do que *online*; vi) quem é vítima de *bullying* tende a ser também perpetrador; vii) experiência de risco *online* e *offline* andam de mãos dadas; viii) crianças mais velhas tendem a conhecer mais pessoas *online*, não se registando diferenças de género e estatuto socioeconómico; ix) o contacto com pessoas que só se conheceu *online* foi admitido por 9% das crianças e está associado com atividades de risco *offline*, como a busca de sensações (“sensation seeking”) e outros riscos *online*; x) a maioria das crianças que contactou com estranhos pessoalmente não ficou perturbada com a experiência; xi) a vulnerabilidade está associada a dificuldades psicológicas; xii) o sentimento de autoeficácia está relacionado positivamente com experiências de risco *online* e *offline* mas também com menor probabilidade de perturbação. Estas tendências mostram que esta problemática não pode ser abordada de forma uniformizada. Por outro lado, como se percebe por alguns dos pontos, risco e dano são claramente diferenciados. Não se assume que uma experiência de risco é inevitavelmente danosa e os resultados mostram, como já mencionado, que para a maior parte das crianças experiências de risco não resultaram em dano. No questionário foi perguntado às crianças se

alguma experiência específica os incomodou, causou desconforto, perturbação ou os fez sentir que não o deveriam ter visto. Risco diz assim respeito à probabilidade e não à inevitabilidade de dano.

O estudo invoca ainda o conceito de escada de oportunidades (Livingstone & Helsper, 2007) para diferenciar o carácter cumulativo dos benefícios que o acesso a tecnologias digitais pode representar. De destacar que apenas um quarto das crianças e maioritariamente as mais velhas atinge o patamar superior. As etapas são a seguir enumeradas, com referência à percentagem de crianças associada a cada uma delas (Livingstone et al., 2011b): i) pesquisa de informação para trabalho escolar, uso de jogos, individualmente ou contra o computador (100%); ii) reforço das atividades de entretenimento, em particular com o acesso a vídeos através do YouTube (86%); iii) uso interativo (redes sociais, mensagens instantâneas, email) e consumo de notícias (75%); iv) jogos com múltiplos jogadores *online*, *download* de música e filmes, partilha de conteúdos através de *webcam*, *message boards*, entre outros (56%); v) atividades criativas, participação em *chats*, partilha de ficheiros, criação de *blogs*, participação em mundos virtuais (23%).

2.4.3 Tecnologia e mudança

Ao nível mais amplo, a ideia de que é a tecnologia que muda a sociedade é rejeitada pelas teorias da modelação social da tecnologia. A tecnologia é aqui concebida como uma construção social (Bijker, Hughes, & Trevor Pinch, 1987; MacKenzie & Wajcman, 1999; Mackay & Gillespie, 1992; Williams & Edge, 1996). Na ótica do determinismo tecnológico, as práticas socioculturais de apropriação da tecnologia encontram nas qualidades inerentes a esta a sua força motriz, num movimento unidirecional. O artefacto tecnológico é a causa e os seus impactos sociais o efeito, sendo o progresso irreversível e desejável, uma questão de evolução. A rejeição desta lógica pressupõe que as inovações tecnológicas não são neutras. Inscritos no fenómeno tecnológico estão normas e valores políticos, culturais e éticos, pelo que procurar no artefacto tecnológico em si as causas de mudança social não dá conta da complexidade desse fenómeno. A natureza da relação entre tecnologia e sociedade não é determinada por fatores tecnológicos. Para MacKenzie e Wajcman, “o tecnológico não é uma esfera separada da vida social mas parte do que torna a sociedade possível (...) constitutivo da mesma” (1999, p.23).

Tal como afirmam Mackay e Gillespie, “as tecnologias não são criadas por inventores isolados ou génios que trabalham num vácuo social mas por uma combinação de forças e processos sociais” (1992, p.688). A tecnologia, assim como a ciência e o conhecimento, constituem-se como fenómenos sociais, com formatos e significados traçados no âmago do tecido social. A uma preconceção da identidade de determinada tecnologia, que explica os seus impactos, sobrepõem-se as diferentes interpretações a que esta está sujeita. A corrente académica conhecida por SCOT (“social construction of technology”) introduz o conceito de flexibilidade interpretativa como um dos elementos constitutivos do processo de inovação tecnológica. Este é definido como uma teia contínua de negociações entre os membros dos grupos diretamente envolvidos na criação e difusão dos artefactos tecnológicos. Estes atores movem-se em estruturas específicas que influenciam a sua ação. O significado de uma tecnologia é alcançado por meio desta negociação, até ser atingido o ponto de equilíbrio, designado por estabilização ou fecho (Bijker et al., 1987; Bijker & Law, 1994).

A metáfora da tecnologia como texto (Silverstone & Hirsch, 1992) consagra esta perspetiva. Com um enfoque na crítica ao essencialismo, postular a tecnologia como texto significa que ele é escrito/configurado e lido/interpretado através da lente social (Grint & Woolgar, 1997). O artefacto tecnológico não se define e atua a partir de uma essência não mediada e autoexplicativa mas das leituras, isto é, interpretações específicas a que é submetido. A capacidade tecnológica é então uma representação e não o reflexo da essência tecnológica, “uma verdade” e não “a verdade” (ibidem, p.33). Para desenvolver e sustentar este raciocínio, Grint e Woolgar levam um cabo uma análise do que entendem ser “variedades significativas de determinismo tecnológico” (ibidem, p.4). Esta constatação serve de ponto de partida para a identificação de um “tecnicismo residual” que subjaz a muitas das perspetivas críticas do determinismo tecnológico. Estas, apesar de enfatizarem as dimensões sociais da tecnologia, não deixam de questionar a existência de um “núcleo da máquina” (ibidem, p.37). Esta argumentação insurge-se especialmente contra o endeusamento da tecnologia, patente na imagem da máquina como solução milagrosa dos problemas.

Ainda que sustentando a dimensão social do fenómeno tecnológico, a teoria do ator-rede (Callon, 1986; Latour, 1991, 2005; Law & Hassard, 1999) alerta para o risco de o conceito de modelação social fazer prevalecer a sociedade sobre tecnologia, limitando-se a reverter o sentido da causalidade da proposta do determinismo tecnológico (Lievrouw, 2006). Rejeitando tanto o determinismo tecnológico como o determinismo social, ela considera que atores humanos e não

humanos têm igual capacidade de agência. Apesar de flexível e negociável, a tecnologia atinge um ponto de integração social em que estabiliza, podendo até tornar-se uma força de determinação. A conhecida frase de Latour (1991) “technology is society made durable” (a tecnologia é a sociedade materializada) sintetiza esta posição.

Neste sentido, Hutchby (2001, 2003) propõe a adoção do conceito de ‘affordances’ (potencialidades) (Gibson, 1979), emprestado da psicologia evolutiva, como instrumento teórico capaz de dar conta dos “aspetos funcionais e relacionais que enformam, embora não determinem, as possibilidades de ação em relação a um objeto” (2001, p.44). As tecnologias são melhor entendidas como artefactos, que em simultâneo reconfiguram e são reconfiguradas pelas práticas sociais. Elas têm uma dimensão material que tanto pode ser construtiva como constrangedora. A propósito da introdução do conceito de ‘affordances’, Selwyn retoma o alerta de que não se trata de, tal como se verifica no terreno da investigação em tecnologia educativa, identificar ‘affordances’ tecnológicas. O objetivo é atentar em possibilidades percebidas de ação que emergem durante a interação com um artefacto (Vyas, Chisalita, & Van der Veer, 2006). Como descrevem Livingstone e Haddon (2009), a linguagem das ‘affordances’ permite questionar que práticas sociais podem ou não as tecnologias proporcionar.

Para o caso específico da internet, investigações que procuram compreender como *online* e *offline* se inter-relacionam demonstram que o ‘mundo virtual’ não é uma esfera autónoma, que existe por si só, modificando a vivência no ‘mundo real’. O chamado ‘ciberespaço’ está incorporado em contextos sociais, culturais e materiais específicos (Orgad, 2007). Ambos se correlacionam ao ponto de um não poder ser compreendido sem o outro (Wellman & Haythornthwaite, 2002). Com base num projeto de investigação que procurou explorar o prognóstico de que as sociedades caminham para a virtualidade, Woolgar (2002) identifica cinco processos de integração das tecnologias na sociedade, que apresenta sob a denominação de regras da virtualidade com carácter consultivo. Entre elas: a apropriação e uso de novas tecnologias depende de forma crucial do contexto social e local; as tecnologias virtuais complementam e não substituem as ‘atividades reais’; quanto mais virtual, mais real. A partir destes preceitos e da forma como são concebidos, percebe-se que a constituição do espaço virtual não é alheia a circunstâncias não tecnológicas, é concomitante à dimensão real e pode até atuar como um estimulante de experiências ‘reais’.

Focando a ótica do consumo, trabalhos em torno do conceito de domesticação mostram como as tecnologias estão integradas no quotidiano e ecologia doméstica dos utilizadores

(Bakardjieva, 2005; Caron & Caronia, 2001; Haddon, 2004; Loos, Haddon, & Enid Mante-Meijer, 2008; Silverstone & Hirsch, 1992). O conceito teoriza a adoção das tecnologias, dando conta das dinâmicas a partir das quais estas se inserem no dia-a-dia e estilos de vida dos seus utilizadores (Berker, Hartmann, Punie, & Ward, 2005; Silverstone & Hirsch, 1992). Deste ângulo, o processo de apropriação contempla a produção, comercialização e aquisição do artefacto mas também a sua integração na rotina doméstica e atribuição de valores simbólicos. Tecnologias e quotidiano surgem, nestes trabalhos, entrelaçados num dinâmico processo de negociação que acontece num contexto de consumo social e culturalmente específico. Para Deuze (2011; 2012), pessoas e tecnologias são hoje de tal forma inseparáveis que faz mais sentido falar numa 'vida nos *media*' do que 'com os *media*'. O autor recupera o conceito de 'mediapólis' (Inkinen, 1998; Jong & Schuilenburg, 2006; Roger Silverstone, 2007) para conceber o mundo atual como um espaço público mediado.

Em suma, está em causa encarar o desenvolvimento tecnológico e as práticas sociais como processos co-determinantes. Englobando agência, ação, efeitos sociais, estrutura e impactos, procura-se evidenciar tanto as escolhas como as limitações que se colocam ao uso de tecnologias. Tecnologia, ação e contexto social são fenómenos inseparáveis, que se influenciam mutuamente. As consequências das novas tecnologias são aqui percecionadas enquanto resultados deste processo recíproco de reconfiguração (Lievrouw & Livingstone, 2002). As novas tecnologias podem, nesta aceção, ser distinguidas tendo em conta não só as suas características tecnológicas mas também os contextos sociais em que estão integradas, de forma a incorporar: os dispositivos que oferecem novas possibilidades de comunicação; as práticas comunicativas para as quais são usados; os arranjos sociais ou organizações construídos a partir desses dispositivos e práticas (idem, p.7).

2.5 O papel das novas tecnologias na vida das crianças

Perante o reconhecimento de que as crianças são agentes sociais que constroem ativamente os seus códigos e estruturas culturais, não se limitando a atuar acriticamente de acordo com os ditames tecnológicos, a investigação é chamada a compreender o uso de *media* do seu ponto de vista, localizando-o nos contextos em que ganha sentido. Em lugar de reduzir a relação entre crianças e *media* aos efeitos que estes possam ter, à oferta dirigida aos mais jovens ou até às novas literacias que se desenvolvem (Livingstone, 2008a), trata-se de

questionar o que as crianças fazem com os *media* e que papel estes desempenham nas suas vidas (Pinto & Pereira, 1999). Neste âmbito, o foco são os modos de uso, os processos em que os *media* ganham significados e a forma como estas dinâmicas estruturam o quotidiano e estilos de vida das crianças. A localização das práticas mediáticas nos contextos em que lhes são atribuídos sentidos permite compreender como estas se enquadram no dia-a-dia das crianças e a que interesses, expectativas e funções estão vinculadas. Sem que isso signifique recusar outras vertentes (Livingstone, 2007a), importa compreender profundamente estas dinâmicas do ponto de vista dos contextos, tempos e modos de apropriação das novas tecnologias.

Na senda dos estudos culturais e da domesticação dos *media*, trata-se de compreender que sentidos são atribuídos às mensagens mediáticas e às próprias tecnologias no quotidiano, com propósitos e em contextos específicos. Morley (1986), de quem se pode dizer ser um dos precursores da pesquisa dos *media* no espaço doméstico, descreve-a como uma compreensão da ação das audiências dentro da estrutura e da dinâmica dos contextos que lhes dão significado (1992). Falando do contributo da etnografia para os estudos de receção, Gauntlett e Hill (1999) destacam, além da consideração do quotidiano, a oportunidade de os utilizadores demonstrarem nos seus próprios termos aquilo que fazem com os *media*. Cabe ainda recordar aqui como, para o contexto das novas tecnologias, Livingstone (2002a, 2004) concebe as audiências como um alvo em movimento, disperso entre vários *media* e várias tarefas, que importa localizar numa análise mais ampla dos espaços e tempos em que os quotidianos se organizam.

No que diz respeito à relação entre crianças e novas tecnologias, esta abordagem privilegia ângulos adequados para responder a perguntas como: Como são as novas tecnologias, em particular as redes sociais, usados para processos de construção de identidades? Como se apresentam as crianças aos seus pares em aplicações como as redes sociais? Como definem as crianças os conceitos de oportunidade e risco *online*? Como definem privacidade e até que ponto esta é, em relação à presença *online*, considerada um problema? O que entendem por informações pessoais? Como lidam com situações de risco associado ao uso de novas tecnologias? Como podem pais e professores ajudar a lidar com esse risco? Que papel desempenham os jogos nos processos de socialização? Como se assemelham ou diferenciam identidades *online* e *offline*? Como são as novas tecnologias usadas para atividades artísticas e criativas? Muitas outras questões deste género poderiam ser colocadas. Estas servem de exemplo ao tipo de dinâmicas abordadas pelos trabalhos que focam o papel que as novas tecnologias desempenham na vida das crianças.

2.5.1 Para um uso saudável das novas tecnologias

No cenário de oportunidades, riscos, possibilidades e direitos de participação desenhado ao longo deste capítulo, cabe ainda, num plano mais prático, perguntar como é possível compatibilizar a liberdade e a proteção das crianças, promovendo um uso saudável das novas tecnologias. O lançamento pela Comissão Europeia de uma “nova estratégia para uma internet mais segura e melhores conteúdos para crianças e adolescentes” (Comissão Europeia, 2012) pode ajudar a refletir sobre este desafio. Esta iniciativa veio anunciar a aposta na criação de conteúdos direcionados aos públicos mais jovens. Até agora uma espécie de parceiro pobre da agenda da segurança *online* para crianças e jovens, a intervenção do lado das oportunidades surge como eixo estrutural. Colhendo frutos das parcerias com instituições de investigação que têm desenvolvido no âmbito do programa Safer Internet², a Comissão Europeia reconhece o papel da oferta de conteúdo positivo no potenciamento de oportunidades e prevenção do risco, equilibrando a balança entre ambos.

Com este documento, o programa de segurança na internet para a Europa integra quatro vertentes: i) o surgimento de conteúdos de qualidade para os jovens; ii) a intensificação das atividades de sensibilização e aumento da autonomia; iii) a criação de um ambiente em linha seguro para as crianças; iv) o combate à exploração e abusos sexuais de crianças. A Comissão Europeia subscreve, nesta estratégia, a ideia de que não basta atuar ao nível da proteção, é necessário abrir espaço à participação das crianças, ao exercício de autonomia e ao desenvolvimento de competências (Buckingham, 1998). Lê-se no documento: “As políticas da União Europeia até à data não têm reconhecido suficientemente o facto de as crianças constituírem, no respeitante à internet, um público-alvo específico, que exige um novo ecossistema capaz de prover às suas necessidades. A Europa necessita de uma estratégia que impeça a fragmentação do mercado e crie um ambiente em linha mais seguro e enriquecedor para todas as crianças” (p.7).

Apesar de poder encerrar algumas armadilhas, designadamente a de se pensar numa internet para as crianças sustentada somente nas crenças que sobre elas têm os adultos ou orientada por interesses comerciais, esta iniciativa aproxima-se do que poderíamos dizer ser um equilíbrio entre o uso positivo de tecnologias, a proteção e a autonomia das crianças. Valoriza as

² ec.europa.eu/information_society/activities/sip

atividades que as crianças realizam *online*, os seus interesses e capacidades de autorregulação, ao mesmo tempo que se predispõe a garantir-lhes o apoio necessário não só no domínio do risco mas também no que diz respeito às oportunidades. Num esforço de adequar a oferta mediática à individualidade das crianças, esta iniciativa vem distanciar a agenda da segurança *online* das preocupações sobre os efeitos dos *media*, equilibrando-o com a atenção no que as crianças fazem com os *media* e no papel e significados que estes têm nas suas vidas. Tal como assume o Digital Youth Project (Ito et al., 2010), pode afirmar-se que, neste sentido, o maior desafio é o de construir espaços de respeito mútuo que permitam uma participação produtiva dos adultos, atentos ao saber, autonomia e iniciativa dos mais jovens.

As bases para encontrar respostas a este nível parecem aliás cada vez mais sólidas. Como se vê pelos trabalhos apresentados ao longo deste capítulo, a investigação tem assumido a responsabilidade social de gerar novos saberes sobre a presença dos novos *media* no quotidiano das crianças e a equação riscos/benefícios. Sabemos hoje, por exemplo, que este assume contornos distintos de acordo com as condições sociais da infância, a vulnerabilidade ao risco surge em quadros mais amplo de instabilidade social e as crianças que acedem à internet em condições de privacidade e autonomia são as que fazem dela um uso mais amplo. Caminhamos então para o desenvolvimento de uma visão fundamentada do papel que as novas tecnologias desempenham na vida das crianças, distanciada dos mitos que persistem sobre este fenómeno (Livingstone et al., 2011b) e, por isso, mais capaz de efetivamente apoiar os mais jovens. Como realça Buckingham (2000), “em lugar de deixar as crianças isoladas nos seus encontros com o mundo ‘adulto’ dos *media* contemporâneos, é necessário encontrar estratégias que as preparem para lidar com ele, participar e se necessário mudá-lo”(p.199).

3 Métodos e ética

Neste capítulo abordo os procedimentos metodológicos que deram corpo a esta investigação. Começo com uma síntese dos objetivos que ela se propôs alcançar e uma descrição do tipo de estudo realizado, isto é, das opções metodológicas e paradigmas epistemológicos que a orientaram. Esta secção explica que a investigação qualitativa, em particular a etnografia, se ajusta ao intuito de compreender os sentidos por detrás da ação social (Bogdan & Biklen, 2003), nomeadamente da apropriação que as crianças fazem das novas tecnologias. No âmbito da orientação interpretativa que o estudo assume destaque, no entanto, ser impraticável o estabelecimento *a priori* de métodos ou técnicas privilegiados para o estudo da vida social (Hammersley & Atkinson, 2003). Estes são selecionados de acordo com as especificidades de cada pesquisa e contextos em que se desenvolve, impondo-se antes de mais uma abertura metodológica. Neste sentido, sustento que a investigação é um processo co-construído pelo investigador, participantes, espaços e tempos, sendo central o papel que o investigador, enquanto coprodutor, selecionador e intérprete dos dados, desempenha.

Desta ótica, a função de investigar é indissociável de uma reflexividade constante. Importa analisar o próprio processo de investigação, tornando transparente o modo como o conhecimento foi produzido, inclusive através da escrita (Richardson, 1994). Neste âmbito, realço que os resultados deste trabalho não são uma representação precisa e sistemática dos significados subjacentes ao uso de novos *media* por crianças mas uma perspetiva verosímil e pertinente acerca de como essas experiências ganham sentido, nos espaços e tempos em que estão localizadas (Markham, 1998). Abordo ainda como este posicionamento reflexivo é imprescindível do ponto de vista ético (Alderson & Morrow, 2011; Hill, 2005; Tisdall, Davis, & Gallagher, 2009).

Descrevo de seguida os três tipos de contextos em que a pesquisa decorreu, nomeadamente i) centros de atividades de tempos livres (ATL), ii) a casa dos participantes e iii) centros de inclusão digital (Cid@Net) de projetos do Programa Escolhas³, expondo as razões para a sua seleção. Explico como esta escolha esteve ligada aos objetivos específicos de cada uma das três etapas do trabalho de campo, explicitando-os. Segue-se uma caracterização do

³ Os centros de inclusão digital dos projetos do Programa Escolhas podem ser genericamente descritos como espaços equipados para acesso à internet, nos quais o uso de computadores, entre outras tecnologias e materiais, pode ser livre ou realizado no âmbito de atividades de inclusão social e, especificamente, digital. São assim também espaços de ocupação de tempos livres mas diferenciam-se por essa vertente de inclusão. No site do Programa Escolhas (www.programaescolhas.pt) lê-se que este foi criado em 2001 com o objetivo de, através de projetos locais, promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis.

processo de amostragem por conveniência, delimitado pelos critérios idade e uso das novas tecnologias, a partir do qual foram selecionadas as 22 crianças que participaram neste estudo. Nesta secção noto ainda a intervenção de pais e educadores, enquanto mediadores. O ponto seguinte é dedicado ao trabalho de campo, descrevendo as três fases que o compuseram denominadas, *a posteriori*, de reconhecimento, aprofundamento e diversificação. Destaco os fundamentos das diferentes opções metodológicas que as distinguem, nomeadamente o recurso a metodologias participativas e o predomínio, a partir da segunda fase, da observação participante. De seguida explico como os temas que estruturam a análise dos dados emergiram de um processo interpretativo efetuado em duas etapas: a redação de notas e de um diário, paralela ao trabalho de campo e transcrição de dados; a análise temática de todo o conjunto de dados, posterior à sua recolha, com recurso ao *software* de análise qualitativa de dados NVivo. Abordo ainda os procedimentos éticos observados, bem como alguns dilemas específicos que surgiram neste trabalho. Discuto assim os aspetos circunstanciais das questões éticas, concordando que estas devem ser alvo de reflexão ao longo de todo o processo de investigação e não reduzidas a um conjunto de regras estabelecidas *a priori* (Alderson & Morrow, 2011; Tisdall et al., 2009).

Por último, faço então uma reflexão sobre o processo de investigação, isto é, o modo como a pesquisa se foi progressivamente reconstruindo, desde os momentos iniciais de planeamento até à escrita. Entre outros aspetos, considero a perspetiva a partir da qual participei neste trabalho, enquanto principal decisora e intérprete dos discursos das crianças, o peso assumido pelo processo de análise e interpretação através do qual os dados foram organizados e ganharam sentido, bem como o papel da escrita como momento central de estruturação. Termino apontando o que distingue, de uma forma global, este projeto de investigação enquanto abordagem multi-metodológica de orientação etnográfica. Este texto aproxima-se, assim, do que Hammersley designa de história natural ou biografia da investigação (1984, 2004), sendo um instrumento central da avaliação da qualidade desta pesquisa.

Em suma, este capítulo descreve o desenho metodológico que sustentou este estudo revelando, em simultâneo, como ele foi construído a partir de um processo dinâmico, vinculado aos contextos, tempos e pessoas com que se foi continuamente redesenhando. Em particular, considero como a minha perspetiva sobre o fenómeno da apropriação das novas tecnologias por crianças, as oportunidades e riscos que esta pode representar e, mais relevante, o modo como pode ser investigado se foi alterando à medida que fiz novas leituras, participei em conferências,

conheci outros investigadores e investigadoras, implementei e avaliei métodos e técnicas de investigação, construí relações, mais ou menos próximas, com os participantes deste estudo e escrevi esta tese. Tal como afirma Markham, trata-se de reconhecer e mostrar como “este é um estudo de uma realidade que ajudei a construir e que continuo a modelar através do texto” (1998, p.18).

3.1 Objetivo geral e tipo de estudo

No quadro da agenda de investigação analisada no capítulo anterior, esta pesquisa pretende, em síntese, compreender a perspetiva das crianças sobre o papel das novas tecnologias, em particular a internet, nas suas vidas. Reconhecendo a capacidade de produção simbólica e cultural das crianças como processo contextualizado (Sarmiento & Pinto, 1997), trata-se de explorar o modo como elas integram as tecnologias no seu quotidiano, em função dos contextos em que o fazem e dos significados e valores que lhes atribuem. Motivado ainda por uma agenda educativa, este estudo toma como tópicos específicos desse uso as oportunidades e riscos a ele associados. Procura-se, nesta linha, estabelecer uma ponte entre as práticas culturais das crianças e a sua segurança *online* ou, como descrevi na última secção da revisão da literatura, a promoção de um uso saudável das tecnologias, capaz de encontrar um equilíbrio entre oportunidades e riscos. Em suma, focando os processos em que as tecnologias ganham significados e como se enquadram no quotidiano das crianças, o seu uso, nomeadamente no que de positivo e negativo pode encerrar, é aqui percebido no âmbito das culturas infantis e estruturas sociais que integra.

Este trabalho elege então como sujeitos as próprias crianças, considerando-as, à luz do reconhecimento do seu estatuto social, interlocutores indispensáveis e competentes na investigação e ação sobre as suas vidas e mundos sociais (Christensen & James, 2000b). As crianças são, neste sentido, cidadãos plenos, envolvidos na construção das suas vidas e da sociedade, a partir das condições e competências que as distinguem enquanto grupo social e geracional (Corsaro, 1997; James et al., 1998; James & Prout, 1997a; Jenks, 1992). O mesmo é dizer que a infância e as crianças têm o direito de ser consideradas e estudadas a partir de si mesmas e não somente enquanto seres em desenvolvimento (Sarmiento & Pinto, 1997). Trata-se de estudar a infância a partir da sua autonomia conceptual (Qvortrup, 1991), expondo-a como

categoria social. O foco são então as dinâmicas sociais que os discursos e ações das crianças deixam transparecer (ibidem).

Este objetivo reclama um desenho metodológico aberto, capaz de acolher as novas perspectivas e conhecimentos que as crianças possam trazer. Não se trata, portanto, de comprovar ou refutar hipóteses pré-estruturadas ou submeter a pesquisa a um sistema categorial pré-definido. Atua-se antes no “contexto da descoberta”(Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994, p.95), entrando no campo com o objetivo de ouvir o que as crianças têm a dizer, aceitar as suas perspectivas, interesses e culturas, mesmo que estes se distanciem da perspectiva do investigador. A verificação, desenvolvimento ou refutação de teorias existentes dá aqui lugar à construção de novas fontes de conhecimentos através de estratégias indutivo-analíticas. Procura-se compreender o mundo das crianças na sua ótica, a partir do olhar e modos de ação que lhes são próprios, naquilo que Silva (2003) designa como compreender a compreensão do outro. Mais do que a mera descrição de acontecimentos ou opiniões, o foco são os sentidos por detrás daquilo que o investigador observa.

Neste âmbito, a etnografia surge tradicionalmente como metodologia de eleição (James et al., 1998; James & Prout, 1997a). Pressupondo uma proximidade entre investigador e participantes, conquistada através de um contacto direto e prolongado com o ambiente natural e a realidade social sob investigação (Bogdan & Biklen, 2003), o estudo etnográfico é aquele que apresenta melhores condições para abordar algo que, de tão complexo, dificilmente será apreendido de imediato (Erickson, 1986). O investigador torna-se o principal instrumento de pesquisa (Hammersley & Atkinson, 2003), privilegiando a recolha de dados na forma de descrições do que é observado e das interações entre os participantes e com o investigador (Bogdan & Biklen, 2003). Preocupada com a perspectiva dos participantes, a pesquisa etnográfica está então centrada nos processos que o investigador, através da observação participante, tem oportunidade de conhecer de perto (idem). Ao considerar as crianças como atores sociais, a Sociologia da Infância destaca a etnografia como permitindo “captar uma voz mais direta das crianças e a sua participação na produção de dados sociológicos” (James & Prout, 1997, p.8). Neste contexto, conceptualizado como o da investigação com crianças e não sobre crianças, sendo estas participantes e não objetos do estudo (Christensen & James, 2000b; Christensen & Prout, 2002), ganharam ainda relevância as metodologias participativas (Soares, 2006). O paradigma participativo da investigação pressupõe que investigador e investigado

partilhem o processo de investigação, numa relação intersubjetiva de produção colaborativa de conhecimento.

Importa, contudo, ter presente que, à semelhança da capacidade de apreensão e aceitação de novas ideias, investigar aspetos sociais e relacionais da vivência humana exige uma abertura metodológica. Este entendimento aplica-se com mais propriedade ao estudo das culturas contemporâneas, dispersas por uma multiplicidade de locais, “reais” e “virtuais” (Marcus, 1995; Murdock, 1997). Não há assim um método privilegiado para o estudo da vida social em todo o seu dinamismo, complexidade, imprevisibilidade e desordem (Hammersley, 2011), não obstante a necessidade de adequar o desenho metodológico às especificidades de cada estudo e propriedades da situação social em análise. Como destaca Caria, uma metodologia é, em primeiro lugar, uma “construção estratégica que articula teoria e experiências” (2003, p.9). Referindo-se à prática da investigação etnográfica com crianças, Ferreira sustenta que “não é só uma questão de fazer opções teoricamente ajustadas: tudo se joga nos processos e relações que se vivem no trabalho científico no terreno e esses, porque contingentes, conjunturais e fluidos, jamais serão completamente previsíveis à partida pelo(a) investigador(a)” (2010, p.160). O formato dos dados e os métodos de análise devem assim refletir as formas de cultura e de ação social (Atkinson & Delamont, 2005; Atkinson, 2005).

Numa perspetiva histórica, este enfoque opõe-se à fragmentação dos métodos de pesquisa qualitativa resultante da sua difusão e profissionalização. A busca de consenso quanto à capacidade dos diferentes métodos para captar mais genuinamente a voz dos participantes conduziu a uma disputa metodológica que, para Atkinson, é descabida (idem). Esta constatação tornou-se mais óbvia com a deslocalização e dispersão cultural, associadas na contemporaneidade à multiplicidade de meios de comunicação e à sua base tecnológica. Ao investigador que pretende compreender os significados subjacentes à ação social impõe-se assim considerar o conjunto diversificado de técnicas que tem ao seu dispor e a sua seleção de acordo com a pesquisa a que se propõe, quem nela participa, o contexto em que a realiza e o que nele pode fazer (Denzin & Lincoln, 1994, 2000, 2005, 2011). Para Denzin e Lincoln, nesta ótica o investigador qualitativo é um “*bricoleur*” (idem).

Atuar no domínio da descoberta implica assim que a pesquisa não se limite a um determinado esquema, estando aberta à perspetiva das próprias crianças e a diferentes opções teóricas e metodológicas. Os resultados não podem, por seu lado, ser dissociados do investigador que os produz e do trajeto de pesquisa em que se baseiam, isto é, do seu tempo e

espaço. A investigação é, neste sentido, uma construção conjunta do investigador, participantes, contextos e tempos de pesquisa. Este estudo assume assim uma orientação interpretativa, em linha com as tradições naturalistas e construtivistas da pesquisa qualitativa (Bogdan & Biklen, 2003; L. Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Denzin & Lincoln, 1994, 2000, 2005, 2011). Entende-se que os sujeitos sociais atuam em função do significado que constroem no âmbito dos contextos socioculturais e de interação social. Recusa-se assim a previsibilidade ou constância espacial e temporal de esquemas mentais de significado e, portanto, a sua inclusão em categorias pré-definidas. São esses sentidos, na sua inconstância, complexidade e dimensão social, aquilo com que o investigador se propõe trabalhar. Por outro lado, independentemente da sua disponibilidade para se deixar socializar (Ferreira, 2010) na cultura que se propõe compreender, o investigador é quem seleciona e interpreta os dados. Fá-lo em referência ao que observou mas também, inevitavelmente, sob o ascendente da sua bagagem biopsicológica e sociocultural, da relação que construiu com os sujeitos, dos antecedentes e objetivos específicos da pesquisa e da intenção de contribuir, direta ou indiretamente, para a resolução de problemas sociais. Uma vez que faz parte da realidade que estuda, o investigador tem nele um papel ativo (Hammersley & Atkinson, *ibidem*). Não se trata assim de desvendar estruturas de significados mas de produzir uma perspetiva pertinente acerca dos sentidos subjacentes ao uso de novas tecnologias por crianças e de como estes são construídos, em função do espaço e do tempo (Markham, 2009).

Este posicionamento metodológico reclama do investigador uma reflexividade constante e a documentação pormenorizada do processo de investigação (Hammersley & Atkinson, *ibidem*). Trata-se de, tendo em conta a interatividade do processo de pesquisa, a forma como ele é moldado pelos seus participantes, espaços e tempos, transpor para a escrita as suas contingências e os fundamentos das opções efetuadas, tornando claros os pressupostos que justificam os raciocínios efetuados. Em suma, cabe ao investigador demonstrar como foram produzidos os resultados da pesquisa, providenciando as informações necessárias à avaliação e contextualização da pesquisa. Sendo impossível eliminar ou excluir o investigador de uma realidade que ele próprio constrói, importa atentar “às formas como a sua seletividade, percepção, antecedentes, processos e paradigmas indutivos moldam a pesquisa” (Cohen et al., 2007, p.172). Meek (2003) ressalta contudo como a noção de reflexividade descarta muitas vezes o papel que o inconsciente desempenha nos processos de tomada de decisão, considerando a pesquisa, mesmo a interpretativa, como um processo inteiramente racional.

Apesar das potenciais armadilhas que o reconhecimento da subjetividade pode conter, nomeadamente a de simplesmente ignorar como o investigador enforma o processo de investigação (Peshkin, 1988, 2000), este não deixa ser atravessado por processos inconscientes e emocionais (Walkerdine, Lucey, & Melody, 2001).

Na investigação etnográfica com crianças, a reflexividade é ainda um imperativo ético. Dada a pesada herança das distinções socialmente instituídas entre adultos e crianças (Morrow & Richards, 1996), não importa somente alinhar por um determinado conjunto de diretiva e formalidades, mas ponderar o sentido ético de cada intervenção (Alderson & Morrow, 2011; Gallagher, 2009; Hill, 2005). O trabalho etnográfico com crianças requer do investigador, também ao nível ético, um questionamento constante, paralelo às contingências, dilemas e incertezas em que se constitui o trabalho de campo. Referindo-se aos obstáculos que se colocam à implementação de estratégias mais formais de comportamento ético em contextos de investigação *online*, Markham (2006) entende a ética como método assente na reflexividade. Escreve a autora: “Interrogar reflexivamente os métodos que usamos distancia a nossa atenção de códigos de conduta impostos externamente e revela as práticas éticas escondidas nos próprios métodos” (p.3). No que toca, por exemplo, ao que Christensen e Prout conceptualizam de simetria ética entre adultos e crianças, não basta estabelecê-la e comunicá-la *a priori* mas, tendo em conta a especificidade de cada criança, situação e contexto, praticá-la em ações, palavras e gestos. No âmbito do consentimento informado, autores que trabalham com crianças pequenas optam por falar num assentimento (Alderson & Morrow, 2004). Não dispensando a autorização dos adultos responsáveis pelas crianças, este atenta à forma como as crianças são capazes de, mesmo com base num entendimento lacunar ou impreciso, dar conta, no decurso da observação participante, da sua vontade ou não de participar ou serem observadas (Ferreira, 2004, 2010). Assim sendo, considero a dimensão ética, que no contexto da investigação com crianças merece especial atenção (Alderson & Morrow, 2011; Alderson, 1995; Christensen & Prout, 2002; Morrow, 2008), a partir de uma reflexão sobre as questões que este estudo colocou e como elas foram abordadas.

Em função destes olhares, este capítulo complementa a descrição dos contextos, sujeitos e técnicas com uma reconstituição das etapas chave processo de pesquisa e uma reflexão sobre as condicionalidades, problemas e decisões através das quais ele foi sendo redesenhado ao longo do tempo. Um dos fundadores deste género de literatura metodológica,

William Foote Whyte (2005) escreve, falando do seu famoso estudo *Street corner society* – Sociedade de esquina:

“Com frequência temos a sensação de estarmos imersos numa massa confusa de dados. Nós os analisamos cuidadosamente, colocando sobre eles todo o peso de nosso poder de análise lógica. Saímos disso com uma ou duas idéias. Mas os dados ainda não revelam qualquer padrão coerente. Então, passamos a conviver com os dados – e com as pessoas até que, quem sabe, algum acontecimento fortuito lance uma luz totalmente diferente sobre eles e comecemos a enxergar um padrão até então não visualizado. Esse padrão não é puramente uma criação artística. Quando pensamos que o vemos, somos forçados a reexaminar nossas notas e, talvez, coletar novos dados a fim de determinar se o padrão percebido representa adequadamente a vida que observamos ou é simplesmente um produto da nossa imaginação. A lógica, então, tem uma participação importante. Mas estou convencido de que a evolução real das idéias na pesquisa não acontece de acordo com os relatos formais que lemos sobre métodos de investigação. As idéias crescem, em parte, como resultado de nossa imersão nos dados e do processo total de viver. Considerando que muito desse processo de análise ocorre num plano inconsciente, estou seguro de que dele nunca podemos apresentar um relato completo. No entanto, uma descrição do modo de se fazer a pesquisa pode ajudar a explicar como o padrão de Sociedade de esquina foi gradualmente emergindo.” (pp.283-284)

À semelhança da visão de Whyte, este texto tem como propósito central tornar a pesquisa mais transparente, indo de encontro ao que Hammersley (1984, 2004) designa por biografia ou história natural da investigação. Não obstante a impossibilidade de dar conta do processo de investigação na íntegra, até pelo papel do inconsciente (Whyte, *ibidem*; Meek, 2003), a escrita de biografias de investigação assume que ele é subjetivo, não podendo ser avaliado por medidas externas, mas em relação às pessoas, contextos e processos através dos

quais foi construído (Denzin & Lincoln, 2005). Como desenvolvo na última secção deste capítulo, é desajustado alinhar pelos padrões de avaliação positivistas embora, como notam Lobe, Livingstone, & Haddon (2007, p.12), alguns trabalhos o procurem fazer.

3.2 Objetivos específicos e contextos

O trabalho de campo em que se baseou esta pesquisa decorreu em três fases, designadas *a posteriori* de reconhecimento, aprofundamento e diversificação, cada uma associada a um tipo de contexto específico, nomeadamente: i) centros de atividades de tempos livres (ATL), ii) a residência dos participantes e iii) centros de inclusão digital (Cid@Net) de projetos do Programa Escolhas. A terminologia tipos de contexto serve aqui para representar a variedade e quantidade de espaços em que esta pesquisa teve lugar, um total de onze, localizados em Guimarães e Braga: dois centros de atividades de tempos livres, um em cada cidade, seis espaços domésticos em Braga e três centros de inclusão digital, um em Guimarães e dois em Braga. A escolha das cidades esteve relacionada com as facilidades de acesso a custos reduzidos, sendo Guimarães a minha terra-natal e Braga o local da sede do Instituto da Estudos da Criança, na Universidade do Minho, instituição que acolheu este projeto e que entretanto foi reconvertida em Instituto da Educação. Cada um dos espaços foi, por sua vez, selecionado por se situar numa destas cidades, ser adequado aos objetivos que orientaram cada uma das três fases desta pesquisa, os quais explico de seguida e, no caso dos ATL, pelo conhecimento prévio de alguém integrado nos mesmos.

Em comum, estes contextos têm o facto de neles prevalecer um uso informal das novas tecnologias. De uma forma geral, o conceito de uso informal remete para uma utilização dirigida pelas próprias crianças e não no âmbito de contextos formais de educação ou formação organizados pelos adultos. Este critério procurou excluir especificamente espaços em que o acesso à internet fosse formatado por objetivos pedagógicos, nomeadamente a escola. Apesar de os estabelecimentos escolares disporem de espaços de acesso livre à internet, a investigação aponta para um predomínio deste uso informal em espaços domésticos, onde as condições técnicas de acesso são melhores e as regras de utilização menos limitativas (Ponte & Candeias, 2006). Foi ainda tido em conta que estas regras incidiam muitas vezes sobre o uso direcionado para atividades comunicacionais, nomeadamente o acesso a redes sociais, precisamente aquelas que mais motivam as crianças (idem). Por outro lado, a escola surge como um espaço

em que a criança-participante pode enfrentar dificuldades acrescidas para se distanciar do papel de aluno, de quem se espera que cumpra regras e evidencie capacidades intelectuais e saber (Lobe, Livingstone, Olafsson, & Simões, 2008; p.52). Da mesma forma, ao adulto-investigador mais facilmente se atribuirá o papel de educador, do qual se espera que uma atitude de liderança.

A escolha de espaços ATL para a primeira fase, o reconhecimento, serviu dois objetivos: i) explorar o uso informal das novas tecnologias pelas crianças, ii) criar pontes para o trabalho em contexto doméstico. Estes propósitos foram definidos tendo em conta, em particular, os seguintes aspetos: a criação de condições para que as crianças pudessem decidir autonomamente a sua participação na pesquisa, o que seria mais difícil tendo como intermediários os pais; iniciar uma relação com as crianças e os pais que permitisse entrar no espaço doméstico com um grau acrescido de conhecimento e confiança mútuos; permanecer no lar o máximo de tempo possível de forma a conhecer profundamente a cultura doméstica de uso das tecnologias; entrar no lar já com alguma experiência no contacto e trabalho de investigação com crianças; testar técnicas de pesquisa, em particular de investigação participativa.

Tratou-se, em suma, de uma etapa preparatória. Esta foi concebida face à impossibilidade de levar a cabo uma etnografia tradicional no espaço doméstico, isto é, coma imersão a tempo inteiro do investigador neste contexto (Amit, 2000). Após contactos exploratórios com profissionais de comissões de proteção de menores, escolas, espaços públicos de acesso à internet, como bibliotecas, videotecas, centros da Rede de Espaços Internet⁴ e centros de atividades de tempos livres, considerou-se que estes últimos permitiriam um contacto prolongado e privado com as crianças, sem que a investigação entrasse em conflito com outras atividades.

Para um olhar profundo sobre as práticas e significados de uso das novas tecnologias pelas crianças, o lar surge então como espaço de eleição. É nele, em particular no quarto, que o uso de *media* se assume para os mais jovens como espaço privado de socialização e exercício de autonomia. Livingstone (2002, 2007) fala de uma cultura do quarto de dormir, espaço no qual os mais jovens encontraram, através das redes de comunicação mediadas pela tecnologia ou, para Boyd (2007), dos públicos em rede, a independência perdida com o declínio da cultura de rua. O quarto destaca-se então como um reduto privado, em que identidade, autonomia e

⁴ No site da UMIC - Agência para a Sociedade do Conhecimento (www.umic.pt), responsável pela Rede de Espaços Internet, estes são definidos como locais de acesso público gratuito onde se disponibiliza regularmente a utilização de computadores e da Internet com apoio por pessoal próprio (monitores) para facilitar o uso destas tecnologias pelas pessoas.

interesses pessoais são explorados por meio de um uso individual e personalizado das tecnologias.

No contexto destas transformações do ambiente mediático, o paradigma do uso familiar e comum das tecnologias dá lugar ao da individualização. A utilização independente, pessoal e em rede dos dispositivos eletrónicos sobrepõe-se à imagem da família em torno da televisão, antiga “lareira eletrónica”, (Cardoso et al., 2009). Por outro lado, Portugal está entre os países que, no inquérito do EU Kids Online, registam valores mais elevados de uso da internet no quarto pelas crianças e jovens. Foi esta cultura do quarto de dormir que a segunda fase desta pesquisa, o aprofundamento, procurou conhecer. No entanto, com um dos grupos apenas foi possível continuar o trabalho em contexto de ATL.

Planeada já depois do trabalho de campo realizado nos ATL e residência dos participantes, a terceira fase teve como propósito central integrar neste trabalho uma imagem da diversidade de usos de novas tecnologias pelas crianças portuguesas. À apropriação das tecnologias por crianças em contextos urbanos e famílias socioeconomicamente mais favorecidas, encontrada na primeira e segunda fases, procurei contrapor uma realidade diferente, no caso a do uso de novas tecnologias em contextos mais desfavorecidos, urbanos e rurais. Ao longo deste projeto, a investigação sobre a relação entre crianças e novas tecnologias cresceu exponencialmente, tanto na Europa como em Portugal.

Para o caso português, a pesquisa veio mostrar como as desigualdades sociais são transversais à apropriação que as crianças fazem das tecnologias. O fosso geracional acentua-se nas famílias de baixo estatuto socioeconómico, ao mesmo tempo que as crianças de famílias mais favorecidas, com acesso doméstico à internet, evidenciam uma maior amplitude de usos e competências (Ponte, 2011, 2012). Por outro lado, as políticas de inclusão digital revelaram-se insuficientes, promovendo o acesso a computadores mas não à internet ou a competências digitais (idem). O recurso a bibliotecas e centros de internet, mais frequente entre as crianças portuguesas, surge, neste quadro, como alternativa à inexistência de acesso doméstico (idem). Consciente destas assimetrias, este projeto não quis ignorar esta diversidade, nem a perspetiva das crianças em contextos mais desfavorecidos. A escolha dos centros de inclusão digital do Programa Escolhas para a realização da terceira fase da pesquisa procurou mostrar uma das faces dessas diferenças.

3.2.1 Os centros de atividades de tempos livres

Centros de atividades de tempos livres (ATL) são, genericamente, valências integradas em instituições públicas ou privadas, muito frequentemente instituições particulares de solidariedade social (IPSS), que se destinam a proporcionar atividades de lazer e aprendizagem a crianças em idade escolar. Surgiram como serviços de apoio às famílias, capazes de garantir a segurança das crianças fora dos períodos escolares e, em simultâneo, contribuir para o seu desenvolvimento socioeducativo. Em muitos casos, prestam apoio às atividades escolares. Neste sentido, a ocupação de tempos livres constitui uma resposta à necessidade dos pais de manterem os filhos acompanhados após a escola, sendo vista como um complemento educativo que reforça a integração social e o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças⁵. É ainda comum a oferta de serviços dos ATL contemplar o transporte escolar.

Integrados em IPSS, os dois centros em que foi realizada a primeira fase desta pesquisa, um deles entretanto extinto, enquadram-se nesta definição. São frequentados pelas crianças antes ou depois das aulas, proporcionando múltiplas atividades lúdico-pedagógicas. Têm ainda em comum localizarem-se a curtas distâncias das escolas das crianças, facilmente percorridas a pé. Criado por iniciativa de professores e responsáveis da Segurança Social de uma Associação de Pais, o Bando ocupava mesmo instalações da própria escola. Diferem, no entanto, em dimensão e tipo de atividades proporcionadas.

O Cuco dirige-se a crianças que frequentam o 2º e 3º ciclos do ensino básico. Centra grande parte da sua atividade no apoio ao trabalho escolar, disponibilizando sessões de estudo acompanhado. Estas destinam-se à realização dos trabalhos de casa e exercícios de consolidação das matérias disciplinares. A equipa técnica acompanha de perto o percurso escolar de cada uma das crianças, procurando garantir que estas recebem apoio nas áreas em que demonstram mais dificuldades e cumprem as tarefas escolares destinadas a serem realizadas depois do horário escolar. Fora da hora do estudo, estão acessíveis às crianças uma sala de computadores, uma sala com televisão, um estudo de rádio e vários materiais lúdicos e pedagógicos. As crianças podem ainda almoçar e lanchar nas instalações da IPSS que dinamiza

⁵ O Guião Técnico n.º 13, Centro de Atividades de Tempos Livres, editado pela extinta Direção Geral da Ação Social e disponível no site da Segurança Social (<http://www2.seg-social.pt>) estabelece como objetivos específicos dos centros de atividades de tempos livres: "a) permitir a cada criança ou jovem, através da participação na vida em grupo, a oportunidade da sua inserção na sociedade; b) contribuir para que cada grupo encontre os seus objetivos, de acordo com as necessidades, aspirações e situações próprias de cada elemento e do seu grupo social, favorecendo a adesão aos fins livremente escolhidos; c) criar um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal de cada criança ou jovem, por forma a ser capaz de se situar e expressar num clima de compreensão, respeito e aceitação de cada um; d) favorecer a inter-relação família/escola/comunidade/estabelecimento, em ordem a uma valorização, aproveitamento e rentabilização de todos os recursos do meio."

o centro, bem como participar nas suas atividades culturais, recreativas e desportivas, como teatro, dança, andebol, voleibol, festas de natal, magusto, entre outras. Além do Cuco, frequentado por cerca de 60 crianças, a IPSS dispõe de creche, pré-primária, ATL para o 1º ciclo, centro de convívio, centro de dia e apoio domiciliário. Estão ainda entre as suas valências culturais um museu agrícola e o rancho folclórico. As sessões de pesquisa decorreram, na primeira fase, numa das salas de atividades do ATL e, na segunda, na sala dos computadores e em salas de atividades. Nas sessões estiveram presentes apenas os participantes, salvo interrupções pontuais feitas pelas técnicas ou outras crianças.

Ocupando uma sala da escola, o Bando desenvolvia sobretudo atividades de artes decorativas, labores, pintura, jogos tradicionais e abordagem a temáticas sociais como toxicodependência, higiene, álcool, sida e tabaco. Disponha também de computadores, usados livremente pelas crianças no tempo extra-atividades. O seu plano de atividades dava ainda especial atenção à celebração de datas comemorativas, como dia da árvore, dia dos namorados, dia do pai, dia da mãe, dia mundial da criança, magusto, natal, carnaval, páscoa e a festa de aniversário da A.T.L. Ao longo e no final do ano letivo eram organizados passeios. As atividades estavam a cargo de duas educadoras e uma auxiliar. O serviço não incluía apoio escolar nem o espaço era utilizado pelas crianças para fazer os trabalhos de casa. No período de tempo que observei o funcionamento do Bando, a sala era frequentada, em média, por dez crianças que, entre outras atividades, construíram objetos em madeira, pintaram uma t-shirt, bordaram um quadro, decoraram o espaço com motivos alusivos ao dia dos namorados, organizaram uma exposição dos trabalhos realizados ao longo do ano e um passeio. As sessões de pesquisa foram realizadas numa fração do espaço comum do ATL, na presença das educadoras e auxiliar do ATL. Estas mantiveram-se, no entanto, afastadas, intervindo muito pontualmente.

3.2.2 A casa dos participantes

Na segunda fase do trabalho de campo foram realizadas sessões em casa de cinco participantes e na habitação de familiares de uma das participantes. O espaço utilizado mais frequentemente foi a sala. Do total de 21 sessões, duas tiveram lugar num escritório e uma no quarto de uma das participantes. Todos estes participantes possuíam portátil pessoal e acesso sem fios à internet, tendo sido os próprios a escolher o local para as sessões. Nenhum se encontrava, neste período, a frequentar os centros de atividade de tempos livres. Um deles por

opção, os restantes porque o Bando encerrara entretanto. No entanto, mesmo que se mantivesse em funcionamento, seria previsível que nem todos o continuassem a frequentar, uma vez que alguns tinham mudado de escola. As habitações, cinco em Braga e uma em Guimarães, situavam-se no perímetro urbano, a curtas distâncias dos centros das cidades.

Em todos os casos, salvo interrupções pontuais, eu e o/a participante estávamos sozinhos na divisão e, por vezes, na casa. Esta privacidade facilitou a abordagem de temas mais sensíveis. Foi proposto a alguns dos participantes que as sessões decorressem no próprio quarto, mas estes mostraram alguma resistência em fazê-lo, evidenciando como o quarto é um reduto pessoal. Não obstante as vantagens de trabalhar em contextos familiares às crianças, onde estas se sintam mais confortáveis e seja possível observar diretamente as relações sociais, práticas e lugares que compõem os seus quotidianos, alguns espaços podem ser desadequados para as questões que a pesquisa propõe abordar (Lobe, Livingstone, Olafsson, & Simões, 2008, p.52). Por outro lado, o trabalho em contexto doméstico pressupõe uma interação também próxima entre o investigador e os pais das crianças, o que pode conduzir a um receio de que as informações trocadas no âmbito da pesquisa sejam transmitidas aos pais (idem). A questão ética da privacidade é de facto central na investigação com crianças, tendo em conta a complexidade das relações de poder a que estão sujeitas (Christensen & James, 2000b).

3.2.3 Os centros de inclusão digital

Os centros de inclusão digital (Cid@Net) dos projetos do Programa Escolhas são espaços equipados para o acesso à internet que, de acordo com a definição oficial, se destinam à realização de atividades ocupacionais e de desenvolvimento de competências, cursos de iniciação às tecnologias de informação e comunicação (TIC) e, em concordância com os objetivos de inclusão social mais abrangentes do programa, apoio ao sucesso escolar e à empregabilidade (www.programaescolhas.pt). Da minha experiência de trabalho nestes espaços, parece-me ajustado descrevê-los como centros de atividades de tempos livres pensados para crianças mais desfavorecidas, nos quais a participação é gratuita e as atividades estão centradas no desenvolvimento de competências que promovam a inclusão social e digital, bem como no apoio às tarefas escolares, nomeadamente trabalhos de casa, projetos e estudo acompanhado. Em articulação com as restantes dimensões do Programa Escolhas, os centros de inclusão digital podem, além das TIC, ter ou trabalhar em conjunto com iniciativas nas áreas de música,

desporto, dança, artes plásticas, artes digitais, línguas, empreendedorismo, solidariedade, convívio comunitário, entre outras.

Criado em 2001 pela Presidência do Conselho de Ministros, o Programa Escolhas visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis através de cinco áreas estratégicas de intervenção: inclusão escolar e educação não-formal; formação profissional e empregabilidade; dinamização comunitária e cidadania; inclusão digital; empreendedorismo e capacitação. No seu âmbito são financiados projetos desenvolvidos por consórcios locais. O Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) é a instituição responsável pela coordenação a nível nacional. O programa é financiado pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, através do Instituto de Segurança Social, pelo Ministério da Educação e Ciência e pelo Fundo Social Europeu através do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). Tendo uma instituição promotora, cada projeto é suportado mediante a apresentação de uma candidatura. A 4ª geração de projetos vigorou entre Janeiro de 2010 e Dezembro de 2012, tendo sido aberto, no final desse período, o processo de candidatura para a 5ª geração. As iniciativas apoiadas nesta fase estarão no terreno até 2015.

Integrado no projeto Uno, o centro de inclusão digital de Guimarães funciona numa casa próxima da EB 2,3 local, cedida pela junta de freguesia. São os alunos deste estabelecimento escolar os principais utilizadores do centro. Promovido por uma associação local, o Uno intervém na área de abrangência dos agrupamentos de escolas de duas freguesias periféricas da cidade de Guimarães e ainda marcadamente rurais. O projeto está assim centrado nas dinâmicas de exclusão social decorrentes do distanciamento dos centros urbanos. Na área do centro onde esta pesquisa teve lugar, este isolamento é agravado pela fraca rede de transportes públicos. Com rendimentos provenientes de atividades rurais, indústria têxtil ou cutelarias, muitas das famílias aí residentes enfrentam ainda dificuldades económicas. Há, neste contexto, uma tendência acrescida para a inserção rápida dos jovens na vida ativa, decorrente da pressão para o contributo no orçamento familiar e desvalorização da escolaridade como meio de integração profissional. O combate ao abandono escolar é, assim, uma área de intervenção chave do Uno.

Promovido também por uma associação, o projeto Capo está direcionado para as necessidades de inclusão das minorias étnicas, em particular de comunidades ciganas. Atua junto das populações de bairros sociais, intervindo no combate à pobreza, abandono escolar e da designada gravidez precoce. O centro de inclusão digital do Capo destaca-se por ser móvel,

funcionando num miniautocarro dotado de equipamentos multimédia, gerador, mesas, bancos, livros, filmes, jogos, entre outros materiais. Funciona com recurso a computadores portáteis que, entre outras ferramentas, dispõem de acesso ao projeto de ensino Escola Virtual, desenvolvido pela Porto Editora. O horário é variável, tendo os diferentes bairros, no decorrer desta pesquisa, sido visitados em média duas vezes por semana. As observações e atividades de investigação realizadas ocorreram nas duas tardes, entre as 14h30 e as 18h00, em que o miniautocarro se deslocava a um dos bairros.

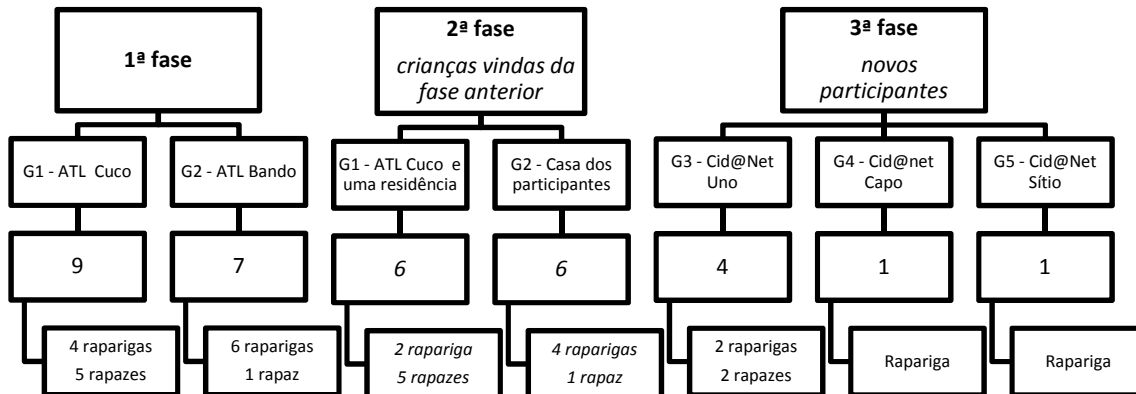
O projeto Sítio caracteriza-se por trabalhar no quadro da diversidade cultural da sua zona de intervenção. Habitado sobretudo por famílias de etnia cigana, o bairro onde está localizado distingue-se, por exemplo, dos espaços de ação do projeto Capo, por um menor isolamento face às populações não ciganas. Os limites geográficos são menos definidos, estando localizada numa área urbana central. Um dos pilares do projeto é a integração das crianças e jovens ciganos na designada cultura maioritária, não obstante o peso da atuação em áreas como a pobreza, o abandono escolar e a gravidez precoce. Distingue ainda esta iniciativa o facto de dar continuidade ao trabalho de intervenção social da instituição que o promove, especificamente em complementaridade a atividades lúdicas e de convívio que visam o desenvolvimento das competências sociais das crianças.

3.3 Participantes

3.3.1 As crianças

Participaram nesta pesquisa um total de 22 crianças, 14 raparigas e 8 rapazes, com idades compreendidas entre 9 e 14 anos. Este intervalo engloba as idades dos participantes desde o início da primeira fase até ao final do trabalho de campo. Algumas das crianças transitaram da primeira para a segunda fase, tendo as idades variado respetivamente entre 9-12 e 11-14 anos. No esquema seguinte sintetizo o número de crianças que participou em cada um dos contextos de pesquisa.

Figura 2 - Número de participantes por contexto e fase de pesquisa



Na primeira fase da pesquisa, realizada nos centros ATL, após contactos com a administração e equipas técnicas, as crianças do centro de Guimarães que frequentavam o 5º e 6º ano de escolaridade foram abordadas pelas educadoras no sentido de integrarem uma investigação sobre as oportunidades e riscos da internet. Foram inicialmente convidadas a participar numa sessão de apresentação da pesquisa conduzida por mim, tendo posteriormente comparecido nas sessões de grupo. Em Braga, sendo o Bando de menor dimensão, e tal como previamente acordado com as educadoras, compareci nos dias em que este era habitualmente frequentado pelas crianças desses anos de escolaridade e, reunindo os presentes numa das mesas disponíveis, apresentei a pesquisa. Os interessados participaram nas sessões de grupo, os restantes permaneceram nas atividades habituais do centro. Estes grupos corresponderam, portanto, a participantes que, frequentando estes espaços em conjunto, se conheciam previamente e conviviam com regularidade. Não sendo todos amigos próximos, foi notória a proximidade entre os elementos das mesmas turmas e entre dois pares de amigos, um de rapazes e outro de raparigas.

Na segunda fase, as mesmas crianças foram convidadas a continuar a sua participação no trabalho de investigação através da realização de sessões individuais nas suas residências. Com o acordo das educadoras do centro de Guimarães, abordei os participantes deste centro em pequenos encontros, individuais ou em grupo, no próprio centro. Para chegar aos que entretanto tinham saído dos centros realizei contactos telefónicos com os pais, a partir dos quais foram combinados encontros com os pais e as crianças. Os dados para contacto foram obtidos no formulário de consentimento assinado por estes na primeira fase. Seis participantes aceitaram realizar as sessões domésticas. Os participantes que continuavam a frequentar o ATL

de Guimarães concordaram em manter a participação apenas se o trabalho continuasse a ser realizado em grupo, no centro. Este foi então desenvolvido em dois grupos, um com os participantes que, neste segundo momento, frequentavam o 7º ano (uma rapariga e três rapazes) e outro com os do 8º (dois rapazes).

Na terceira fase, concretizada nos centros de inclusão digital do Programa Escolhas, convidei alguns dos seus frequentadores a participar na pesquisa através da criação de materiais, em suportes à sua escolha, para dar a conhecer a internet. Quatro, dois rapazes e duas raparigas, fizeram-no individualmente. Duas raparigas formaram um grupo. Esta proposta foi realizada depois de um contacto prévio, ocorrido no âmbito de sessões de observação e participação nas atividades do centro, designadamente utilização livre dos computadores, cursos de iniciação às TIC, fotografia e vídeo. Foram contactadas em particular as crianças que participavam nessas formações ou que mais habitualmente se encontravam no centro, uma vez que havia com estas um trabalho anterior de aproximação e apoio às atividades realizadas neste contexto. Em simultâneo, divulguei o projeto no centro, entregando panfletos (anexo 1) e descrevendo-o a quem se mostrou interessado em participar. Nem todos os que mostraram interesse acabaram por participar, tendo o pouco tempo disponível sido o maior obstáculo. Nas primeiras sessões, a monitora apresentou-me como sendo uma aluna de doutoramento da Universidade do Minho que iria estar presente no centro durante alguns meses para realizar um estudo sobre as oportunidades e riscos da internet. Nas oportunidades de contacto direto com os diferentes rapazes e raparigas que frequentavam o espaço foi possível explicar mais aprofundadamente em que consistia a pesquisa e o âmbito no qual era realizada, isto é, o programa de doutoramento.

Esta foi então uma amostra obtida por conveniência, tendo o processo sido delimitado por dois critérios: idade das crianças participantes e uso das novas tecnologias. Às instituições envolvidas foi comunicado que se pretendia trabalhar com crianças do 5º e 6º ano de escolaridade que fossem utilizadores ativos das tecnologias digitais. Este critério foi estabelecido com base na idade de iniciação do acesso à internet apontada pelos inquéritos de larga escala (Cardoso et al., 2007, 2008) e na escassez de investigação integrando esta faixa etária (Ponte & Candeias, 2006; Ponte & Vieira, 2007). A utilização ativa das tecnologias impunha-se enquanto condição para o conhecimento dessa realidade. Em suma, este processo procurou constituir um grupo de informadores-chave da apropriação de novas tecnologias por crianças.

3.3.2 Os intermediários

Os elementos das equipas técnicas das instituições colaboradoras e os pais das crianças desempenharam, como intermediários, um papel relevante que importa referir. Enquanto responsáveis pelas crianças, os membros das equipas técnicas, neste caso exclusivamente mulheres, facilitaram o contacto com os participantes, disponibilizando tempos e espaços para as atividades de investigação e intermediando a comunicação com as famílias. Em vários casos, as atividades das instituições foram suspensas de forma a que as crianças dispusessem de tempo para participar na pesquisa. Neste sentido, o seu contributo foi muito relevante. Por outro lado, partilharam impressões sobre o desenvolvimento do trabalho, a reação dos participantes e a forma como estavam ou não a ser atingidos os objetivos pretendidos. Ao conhecer mais de perto as crianças e, sobretudo, o modo como estas organizavam o seu quotidiano naqueles espaços, permitiram um cruzamento de informações que contribuiu para o trabalho de organização das atividades e de interpretação dos dados. As educadoras protagonizaram, assim, um processo de mediação crucial para a existência de condições de privacidade que, entre outros aspetos, permitissem às crianças decidir autonomamente a sua participação na pesquisa e concretizá-la sem receio de consequências negativas por parte das instituições ou dos pais.

Os pais, por seu lado, apoiaram incondicionalmente o projeto, ainda que o tenham demonstrado, na maioria dos casos, somente através da assinatura do consentimento, enviada por carta juntamente com um folheto de apresentação da pesquisa (anexo 2). A única reserva, colocada pelo pai de um dos rapazes surgiu em relação à gravação em vídeo das sessões de grupo realizadas na primeira fase da investigação, em contexto de ATL. No entanto, perante a confirmação de que esse material não seria divulgado, destinando-se apenas a ser usado por mim para efeitos de registo e análise de dados, também essa dúvida se dissipou. Os pais representaram, no entanto, uma influência considerável na opção de tornar este projeto também numa iniciativa de sensibilização e acompanhamento das crianças em relação aos riscos que estar *online* pode representar. Apesar de poucas e breves, nas oportunidades de contacto com os pais, ocorridas sobretudo no horário em que as crianças saíam das instituições, a preocupação com a segurança *online* dos filhos foi a principal motivação demonstrada para a participação no estudo. Os pais contactados consideraram este um tópico relevante, pouco abordado, no qual não se sentiam capazes de orientar os filhos, acolhendo de forma positiva o apoio de quem se disponibilizasse a fazê-lo. Esta perspetiva foi também partilhada pelas

educadoras, apesar de, na maior parte dos casos, entenderem que o uso de computadores nas próprias instituições não estava associado a experiências de risco.

3.4 Trabalho de campo

Denominadas, *a posteriori*, de reconhecimento, aprofundamento e diversificação, as três fases de trabalho de campo completaram cerca de dois anos. Estas diferenciam-se não só pelas datas em que se realizaram, mas sobretudo pelos distintos objetivos, contextos e técnicas utilizadas. O quadro seguinte sintetiza cada uma destas etapas, recordando os seus objetivos específicos e os contextos em foram desenvolvidas, já descritos com mais pormenor na secção ‘objetivos específicos e contextos’.

Tabela 1 - Descrição das três fases de trabalho de campo

Etapas	Descrição
1. Reconhecimento Fevereiro - Novembro.2009	Sessões de grupo (13) e entrevistas, presenciais (9) e <i>online</i> (3), em contexto de ATL, com o objetivo de fazer um reconhecimento do uso informal das novas tecnologias por crianças e criar uma relação de confiança investigadora e os participantes. Preparação, com testagem de métodos e treino, para o trabalho em contexto doméstico a desenvolver na segunda fase. Utilização de metodologias de investigação participativa (Soares, 2006), nomeadamente técnicas visuais, com uso de <i>cartoons</i> e material audiovisual, debates e exercícios de <i>role-playing</i> (anexo 3). Algumas sessões de observação participante do uso livre de computadores.
2. Aprofundamento Fevereiro - Novembro.2011	Sessões individuais (21), na residência dos participantes, e de grupo (8), em contexto de ATL, com o propósito de desenvolver um conhecimento aprofundado sobre as culturas infantis de uso de novas tecnologias. Predomínio da observação participante, complementada por duas entrevistas de grupo e uma individual.
3. Diversificação Outubro.2011 - Março.2012	Observação participante (39 sessões) do quotidiano do uso de tecnologias por crianças em centros de inclusão digital; desenvolvimento de pequenos projetos em conjunto com os participantes (7 sessões) e entrevistas (2) com o objetivo de conhecer a perspetiva de crianças provenientes de contextos mais desfavorecidos.

Tal como noto na introdução deste capítulo, a propósito das orientações metodológicas desta pesquisa, a investigação naturalista é permeável à intervenção dos sujeitos, pessoas e tempos em que se realiza, sendo a sua forma final uma co-construção transversal a estes elementos. Assim, o desenho metodológico das três etapas do trabalho de campo foi sendo construído à medida que este se foi desenvolvendo, tendo o funcionamento dos espaços em que foram concretizadas, a disponibilidade e intervenção de quem nelas participou, a literatura metodológica e a análise gradual dos resultados e dos métodos fundamentado esse processo. Os dados foram registados em áudio, vídeo e notas de campo. As atividades de análise paralelas à recolha consistiram na transcrição das gravações e revisão regular desses registos e das notas de campo. Parte do método de análise indutiva de dados, este procedimento permitiu identificar e aprofundar tópicos específicos da perspectiva das crianças sobre o papel das novas tecnologias nas suas vidas.

Resumidamente, após a primeira fase de testagem de diferentes técnicas de investigação participativa, entrevista aberta e realização de algumas sessões de observação participante, ficou clara a adequação deste último método ao propósito de conhecer o sentido atribuído pelas crianças ao uso das novas tecnologias. Foi durante as sessões de uso livre do computador que as crianças melhor manifestaram esses significados e mais facilmente aceitaram a minha presença e participação. Quando interpelados diretamente, em contexto de entrevista ou de discussão de materiais como *cartoons* ou vídeos, tornou-se difícil para os participantes recordar, descrever e expressar pontos de vista acerca das suas práticas. Para esta pesquisa, a entrevista comprovou ser uma técnica excessivamente intrusiva, confrontando diretamente as crianças com perguntas que tinham dificuldade em responder (Bogdan & Biklen, 2003, p.142).

Na segunda fase, a observação participante foi então o método privilegiado. As sessões em casa dos participantes ocorreram com a utilização dos seus computadores pessoais. Com as crianças que não se mostraram disponíveis para trabalhar em contexto doméstico, pertencentes ao grupo de Guimarães, foram realizadas sessões de grupo na sala de computadores do ATL e entrevistas. Em geral, nesta segunda etapa, os participantes foram desafiados a reconstituir e falar sobre as suas rotinas, bem como de tópicos específicos, como comunicar, jogar, risco, entre outros. Na terceira fase, o contacto com os participantes decorreu através da realização de pequenos projetos acerca do uso de tecnologias digitais (anexo 5). Ao despersonalizar o discurso

e motivar o uso de materiais e tecnologias da sua preferência, esta abordagem pretendeu tornar a interação mais descontraída e motivadora, quando comparada, em particular, com a entrevista (idem). A abordagem usada na segunda fase, isto é, a reconstituição do quotidiano como mote de conversa, foi descartada perante a escassez de tempo disponível e a dificuldade de, sob essa condição, desenvolver uma relação próxima com os participantes. De seguida descrevo, com mais pormenor, cada uma das três fases.

3.4.1 Primeira fase

A primeira fase foi realizada em centros de atividades de tempos livres, com dois grupos, um em Guimarães (grupo 1, 4 raparigas e 5 rapazes) e um em Braga (grupo 2, 6 raparigas e 1 rapaz), reunidos em média uma vez por semana, por um período de 10 meses. Com o objetivo principal de preparar o trabalho a realizar em contexto doméstico, esta etapa esteve centrada na testagem de métodos e no estabelecimento de uma relação de confiança com os participantes. A opção por metodologias participativas (Soares, 2006) pretendeu criar uma aproximação com os participantes que fosse capaz de lhes assegurar que os seus direitos e estatuto social, bem como a legitimidade das suas culturas e perspetivas, eram reconhecidos e apreciados. Enquanto técnicas interativas e dinâmicas, as metodologias participativas afirmaram-se, no âmbito da Sociologia da Infância, como instrumentos de integração e valorização das competências e formas de expressão infantil nos processos de investigação. A sua implementação vem traduzir para as práticas de pesquisa a noção da criança como agente social, com voz ativa e sujeito de direitos (idem).

Recordo os aspetos que esta opção procurou salvaguardar, mencionados anteriormente na descrição dos contextos: i) a existência de condições para que as crianças pudessem decidir autonomamente a sua participação na pesquisa, o que seria mais difícil se fossem os pais a intermediar o acesso às crianças; ii) iniciar uma relação com as crianças e os pais que permitisse entrar no espaço doméstico com um grau acrescido de conhecimento e confiança mútuos; iii) criar condições para permanecer no lar o máximo de tempo possível, de forma a conhecer profundamente a cultura doméstica de uso das tecnologias; entrar no lar já com alguma experiência no contacto e trabalho de investigação com crianças; iv) testar técnicas. Foram assim implementadas técnicas visuais, como *cartoons* ou vídeos, debates, exercícios de

role-playing entre outras (anexo 3), algumas delas desenvolvidas ou adaptadas pelos próprios participantes, como o caso do *role-playing*. As tabelas seguintes descrevem estas atividades.

Tabela 2 - Atividades realizadas com o grupo 1 na primeira fase

Sessão 1	Apresentação dos participantes - Cada um escolheu um nickname, escreveu num balão. Após trocarem os balões, cada participante tentou adivinhar a quem pertencia o nickname. Depois de adivinhar cada participante apresentou o respectivo colega. Preferências <i>online</i> - Cada participante retirou de um rolo de papel higiénico um pedaço de papel à sua escolha. Depois, dividiu os quadrados que o compunham. Por cada quadrado cada participante escreveu um <i>site</i> ou ferramenta utilizado <i>online</i> .
Sessão 2	Utilização livre da internet – jogos
Sessão 3	Palavra puxa palavra - Divisão em pares do grupo. Alternadamente, um membro do par retirava uma palavra de uma caixa e fornecia pistas para que o colega a adivinhasse. As palavras estavam relacionadas com o uso da internet.
Sessão 4	Desconhecidos no MSN – Cada participante simulava uma conversa com um desconhecido numa sala de chat ou Messenger. Primeiro cada participante escreveu num papel cinco perguntas. Depois de sorteados os papéis todos responderam às perguntas. No final, o grupo tentou adivinhar a quem pertencia cada conjunto de respostas. Debate.

Tabela 3 - Atividades realizadas com o grupo 2 na primeira fase

Sessão 1	Apresentação dos participantes - Cada um escolheu um nickname, escreveu num papel. Após serem sorteados os papéis, cada participante tentou adivinhar a quem pertencia o nickname. Depois de adivinhar cada participante apresentou o respectivo colega.
Sessão 2	Preferências <i>online</i> - semelhante ao grupo 1. Cada participante mostrou no computador uma das preferências.
Sessão 3	Palavra puxa palavra - semelhante ao grupo 1
Sessão 4	Utilização livre da internet - jogos
Sessão 5	Desconhecidos no MSN – semelhante ao grupo 1 Debate
Sessão 6	Debate em torno de cartoons alusivos ao uso da internet por crianças Navegação <i>online</i> - Habbo Hotel
Sessão 7	Utilização livre da internet - jogos
Sessão 8	Debate em torno de vídeos alusivos ao uso da internet por crianças Simulação de talk show televisivo
Sessão 9	Utilização livre da internet - jogos

As entrevistas foram abertas tendo, nos casos em que o diálogo se mostrou mais difícil, incluído também materiais visuais (anexo 4). Três entrevistas ocorreram *online*, através do programa de mensagens instantâneas MSN Messenger, por indisponibilidade dos participantes

para encontro presencial. A maior parte dos participantes do grupo 2 recusou realizar esta atividade, concordando com a posição de uma das raparigas que o integrava. Para a Bolhas, as entrevistas não iriam acrescentar informação ao que já tinha sido transmitido nas sessões de grupo pelo que seriam inúteis. Os meus argumentos, nomeadamente o de que muitos colegas falaram pouco durante as sessões e poderia haver outros assuntos a abordar, não foram suficientes para contrariar este resistente processo de influência entre pares. O trabalho com os dois grupos acabou por ser efetivamente bastante distinto tendo em conta a abertura à participação e direito de escolha das crianças. Enquanto as entrevistas, mais curtas e fáceis de integrar nas atividades do ATL, se adequaram ao grupo 1, o grupo 2 preferiu, pelas razões atrás descritas, as sessões em conjunto. A tabela seguinte sintetiza este trabalho e o número de sessões e entrevistas realizadas.

Tabela 4 - Primeira fase do trabalho de campo

	Participantes	Métodos	Contextos
Grupo 1	Raparigas: 4	Sessões de grupo: 4	Centros de atividades de tempos livres
	Rapazes: 5	Entrevistas presenciais: 9	
Grupo 2	Raparigas: 6	Sessões de grupo: 9	
	Rapazes: 1	Entrevistas <i>online</i> : 3	

3.4.2 Segunda fase

O objetivo principal da segunda fase, realizada no decorrer de 10 meses, foi interagir com os participantes no contexto doméstico do seu uso das novas tecnologias. Aos participantes da primeira fase e seus pais foi perguntado, num encontro presencial previamente combinado por contacto telefónico⁶, se estariam dispostos a realizar sessões nas suas próprias residências. Do grupo 1 apenas uma participante aceitou fazê-lo, tendo realizado somente uma sessão, na residência de familiares. Em contactos posteriores, mostrou-se indisponível para novos encontros, alegando não ter horários livres. O trabalho com os restantes participantes deste grupo continuou com a realização de sessões na sala de computadores do centro de atividades de tempos livres e entrevistas. Estes ficaram divididos entre dois subgrupos: os 4 participantes mais novos, 3 rapazes e uma rapariga, neste período com 12 anos; os 2 rapazes mais velhos, com 14. As sessões com os participantes mais novos consistiram na observação do uso de

⁶ Os contactos tinham sido pedidos no formulário de autorização assinado pelos pais na primeira fase de trabalho de campo.

computadores e navegação na internet. Após 5 sessões os participantes declararam não estar disponíveis para novos encontros. Foi então combinada uma entrevista de grupo, destinada a discutir o que tinha sido observado. Indisponível para estar presente nesta entrevista, a rapariga do grupo participou posteriormente numa entrevista individual. Cada um destes encontros teve a duração média de uma hora. Os dois rapazes mais velhos participaram numa sessão em que lhes foi pedido que descrevessem a rotina de uso do computador e mostrassem algumas das atividades, depois da qual concordaram fazer uma entrevista em conjunto.

No segundo grupo, 5 participantes aceitaram continuar, 4 raparigas e 1 rapaz. A realização destas sessões em contexto doméstico, um total de 20, nunca mais de uma por semana com cada participante, esbarrou frequentemente na dificuldade destes para encontrar horários livres. O número de sessões variou entre seis e duas por participante, em média com a duração de uma hora. Foram realizadas tantas sessões quantas cada participante aceitou fazer ou até ser atingida a saturação dos dados, isto é, os novos dados serem redundantes (Bogdan & Blikien, *ibidem*). As sessões consistiram em observações e conversas sobre o uso do computador. Nos primeiros encontros foi proposto aos participantes que descrevessem a sua rotina de utilização do computador, mostrando algumas das atividades. Posteriormente foram abordados temas específicos, como o acesso a plataformas específicas (Facebook, MSN Messenger, Live Messenger, *sites* de jogos, entre outros), risco, direitos de autor, pesquisa para trabalhos escolares, entre outros. A tabela seguinte sintetiza esta fase da pesquisa.

Tabela 5 - Segunda fase do trabalho de campo

	Participantes	Métodos	Contextos
Grupo 1	Raparigas: 2	Sessões em grupo: 8	Centro de atividades de tempos
	Rapazes: 5	Sessões individuais: 1	livres
		Entrevistas em grupo: 2	Residência de um familiar da
		Entrevistas individuais: 1	participante
Grupo 2	Raparigas: 4	Sessões individuais: 20	Residência dos participantes
	Rapazes: 1		

3.4.3 Terceira fase

Procurando conhecer o papel das novas tecnologias na vida de crianças provenientes de contextos mais desfavorecidos, a terceira fase foi realizada em centros de inclusão digital de projetos do Programa Escolhas. Os coordenadores dos projetos existentes nos concelhos de

Braga e Guimarães foram contactados no sentido de serem realizadas sessões de observação e, posteriormente, entrevistas ou atividades de pesquisa com crianças que frequentassem os centros. Por restrições de tempo, a maior parte das sessões teve lugar nos centros de dois projetos, Uno, em Guimarães e Capo, em Braga. Durante seis meses, estes dois centros foram visitados uma ou duas vezes por semana. No projeto Sítio ocorreram duas sessões.

As sessões consistiram na observação e participação nas atividades habituais dos centros. No centro do Uno foram acompanhadas a realização de cursos de TIC e fotografia e vídeo, trabalhos escolares e uso livre de computadores. Após 11 sessões, os participantes dessas atividades foram convidados a, em conjunto comigo, criar conteúdos para dar a conhecer a internet, em suportes da sua preferência. A missão interestelar Voyager, da organização espacial norte-americana NASA, foi usada como mote para a atividade. Aos participantes foi proposto que criassem conteúdos sobre a internet dirigidos a forma de vida extraterrestre, à semelhança dos discos fonográficos com sons e imagens da vida e culturas da Terra enviados nas duas sondas que compuseram essa missão (anexo 6). Quatro, dois rapazes e duas raparigas, fizeram a atividade individualmente. Duas raparigas formaram um grupo. No âmbito deste exercício, foram criados uma página do Facebook e dois vídeos (anexo 5).

No projeto Capo, as principais atividades que observei foram jogos de computador, acesso livre à internet e jogos tradicionais, como cartas, puzzles e Mikado. Neste centro, os utilizadores evidenciaram um conhecimento muito básico para o uso de computadores e acesso à internet, solicitando frequentemente a ajuda dos adultos presentes, nomeadamente a monitora, o motorista do miniautocarro e, durante este trabalho, a minha. Após o período de observação, apenas foi possível realizar uma entrevista. A falta de privacidade do espaço e a inconstância com que as crianças e jovens a ele recorriam foram as principais barreiras para a continuidade do trabalho. A realização desta entrevista implicou fechar, durante cerca de uma hora, o miniautocarro onde funciona o centro. Fizeram-se tentativas para encontrar espaços e tempos alternativos para a realização de outras entrevistas, como as sessões de estudo acompanhado organizadas também pelo projeto Capo nas escolas que as crianças do projeto frequentavam. No entanto, os tempos disponíveis para esta última fase de pesquisa e a irregularidade com que as crianças compareciam nas atividades e às aulas não permitiram assegurar mais nenhum encontro.

No projeto Sítio foi organizada uma sessão em que as crianças presentes no centro foram convidadas a criar um *poster* sobre a internet (anexo 5). A atividade decorreu entre o final

de uma sessão de apoio ao estudo e uma aula de dança hip-hop, também iniciativas do projeto. Habitualmente, este espaço de tempo seria dedicado ao acesso à Escola Virtual⁷. Posteriormente foi realizada uma entrevista com uma das raparigas que participou nessa sessão. Esta foi a única participante convidada a realizar entrevista, tendo em conta a sua idade, 10 anos, a disponibilidade e interesse demonstrados na sessão para criação do *poster*, bem como as restrições de tempo para trabalhar com outros participantes. A tabela seguinte sintetiza esta terceira fase.

Tabela 6 - Terceira fase do trabalho de campo

	Participantes	Métodos	Contextos
Grupo 3	Raparigas: 2 Rapazes: 2	Observações: 25 Sessões de trabalho: 7	Centros de inclusão digital do Programa Escolhas
Grupo 4	Rapariga: 1	Observações: 13 Entrevistas: 1	
Grupo 5	Rapariga: 1	Observações: 1 Entrevistas: 1	

À semelhança do trabalho realizado nas etapas anteriores, também neste terceiro momento foram implementados diferentes métodos, em espaços de tempo e com regularidades distintas. Na primeira fase, é notória a discrepância entre as atividades implementadas com os grupos 1, maioritariamente entrevistas e 2, com o qual predominaram as sessões de grupo. Na segunda fase, a indisponibilidade dos elementos do grupo 1 para a realização de sessões nas suas residências contrasta com a abertura dos membros do grupo 2 para este tipo de encontros. Entre estes foi ainda variável o número de sessões conseguidas com cada participante. Nesta terceira etapa, o modo como cada um dos centros estava organizado, o tipo de atividades que conduzia, a regularidade com que as crianças os frequentavam e os prazos do projeto de investigação ditaram as distintas configurações das atividades levados a cabo. Tal como notei em relação à primeira fase do trabalho de campo, esta diversidade é reflexo da necessária abertura de uma investigação naturalista à forma como estão organizados os espaços e tempos em que se realiza, bem como à participação e direitos das pessoas que nele intervêm. O percurso ou as circunstâncias que conduziram a este desenho metodológico, bem como às metodologias de análise e procedimentos éticos, estão explicitados com mais pormenor no ponto 'o processo de investigação'.

⁷ Projeto desenvolvido pela Porto Editora.

3.5 Análise de dados

A análise de dados decorreu em duas grandes etapas: i) a escrita de notas e de um diário de campo, paralela ao trabalho de campo e à transcrição das gravações de vídeo e áudio; ii) a análise temática de todo o conjunto de dados com recurso ao *software* de análise qualitativa NVivo, que inclui a fase de escrita. Os três temas que organizam a apresentação e discussão de resultados resultam diretamente das famílias de códigos que emergiram desta análise, designadamente contextos da utilização das tecnologias digitais, usos e problemas. Estes são, por sua vez, fruto de um longo e exigente processo de redução e interpretação de dados, fundamentado nos próprios dados mas, como também realço nesta secção e na reflexão que faço no final deste capítulo sobre o processo de investigação, necessariamente subjetivo e sujeito a fatores externos provenientes, entre outros, da minha experiência pessoal, da forma como a investigação decorreu e, por fim, das pesquisas e abordagens teóricas existentes sobre esta temática. De seguida descrevo este processo e os pressupostos teórico-metodológicos em que se sustentou.

3.5.1 Análise temática indutiva

Atuar no “contexto da descoberta” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994), procurando compreender o mundo das crianças na ótica dos seus próprios conhecimentos, valores, modos de ação e sentidos a eles subjacentes (Silva, 2003), pressupõe que a análise de dados se faça por um processo indutivo. Partindo dos próprios dados e não de teorias externas, a abordagem indutiva constrói uma compreensão dos fenómenos radicada nas suas particularidades (Patton, 2002). As categorias analíticas não são impostas a partir de estruturas externas, antes nascem desses detalhes e do significado de que eles se revestem para as pessoas em causa. Processualmente, esta trajetória aproxima-se da *grounded theory*, concretizando-se na seleção e organização dos dados em categorias ou temas capazes de destacar as dinâmicas que, relativamente ao problema de investigação, são relevantes ou predominantes.

Numa perspetiva interpretativa, esta abordagem está, tal como todo o percurso de investigação, intimamente ligada à perspetiva, crenças e até história de vida do investigador. Não

obstante a proximidade aos dados, as categorias resultam de um exercício assumidamente interpretativo, alicerçado em particular na experiência que o investigador qualitativo tem da cultura que se propõe compreender e na forma como nela interveio. Neste sentido, a análise temática indutiva assemelha-se à análise de discurso (Potter & Wetherell, 1994) e à identificação de repertórios interpretativos (McKenzie, 2005; Wetherell & Potter, 1988), direcionando a sua atenção para as ideias, conceitos, conjecturas ou significados latentes nos dados. Para Patton (2002), a análise temática procede de um estágio descritivo, com a organização dos dados de acordo com estruturas semânticas, para a interpretação propriamente dita ou teorização do significado dessas estruturas, frequentemente contrapondo-as a outras perspectivas teóricas.

A análise de dados qualitativos é assim uma atividade iterativa e contínua, transversal à sua recolha (Bogdan & Biklen, 2003). Os temas ou códigos emergem também ao longo da pesquisa, muitas vezes na forma de *insights* ou até especulações (ibidem). Apesar de não dispensar uma análise “mais formal” (ibidem, p.43), que classifique e contraponha os dados entre si, a permanência de um olhar analítico, acompanhado de um registo regular de ideias ou ligações a outros trabalhos e perspectivas teóricas, permite que a recolha de dados persiga essas linhas de pensamento, fortalecendo-as ou enfraquecendo-as, e que a análise final considere e questione esses diferentes ângulos. Por outro lado, as categorias são submetidas a constantes redefinições ao longo da análise. A perspectiva que o próprio investigador desenvolveu ao longo de todo o processo de pesquisa e a familiarização com o contexto e com os próprios dados são então elementos fundacionais deste tipo de investigação.

Importa por fim referir que alguns autores entendem a análise temática como instrumento e não método de análise por si (Boyatzis, 1998; Ryan & Bernard, 2000). Para Braun e Clarke (2006), esta ilegitimidade decorre da inexistência de uma ligação formal a pressupostos teóricos e técnicos detalhados. Contestando este argumento, as autoras postulam a flexibilidade teórica e epistemológica da análise temática como uma das suas principais virtudes e singularidades. Tecnicamente, estabelecem seis etapas de análise: i) familiarização com os dados, ii) codificação inicial, iii) distinção de temas, iv) revisão de temas, v) definição e designação de temas, vi) análise final e redação. Assim, comparativamente com a *grounded theory*, que Braun e Clarke entendem ser muitas vezes empregue apenas como manual de procedimentos, a análise temática aplica essas técnicas mas não vincula o investigador à produção de uma teoria substantiva.

3.5.2 Procedimentos de análise

Notas de campo, memorandos e diário

Figura 3 - Exemplo das notas de campo

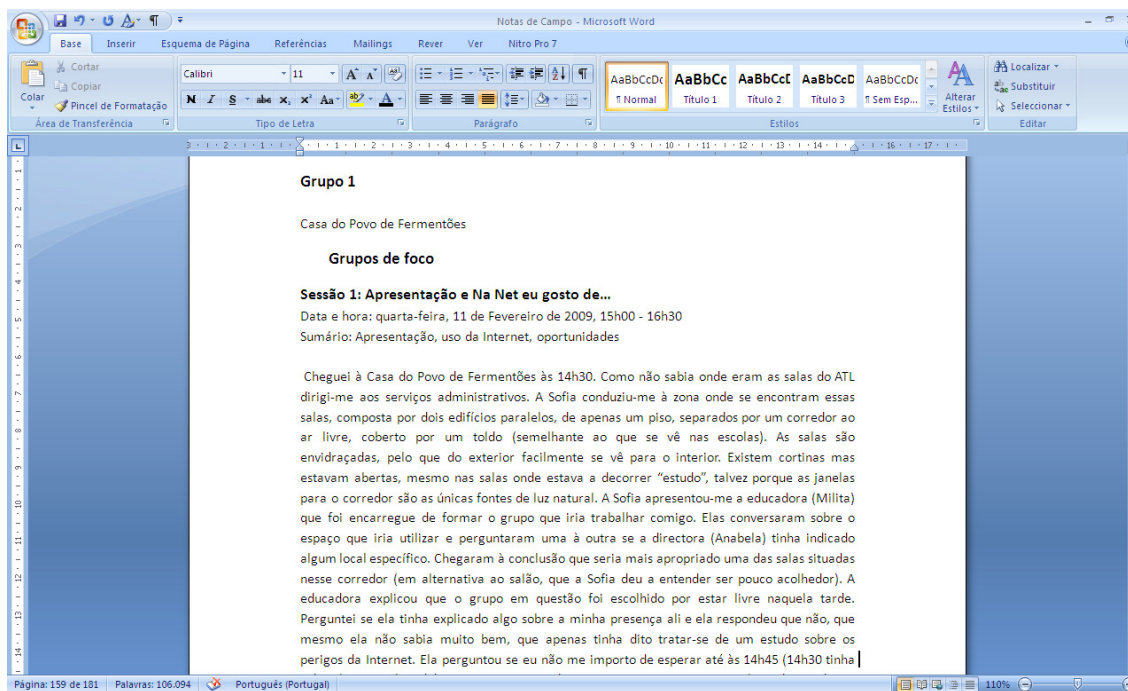
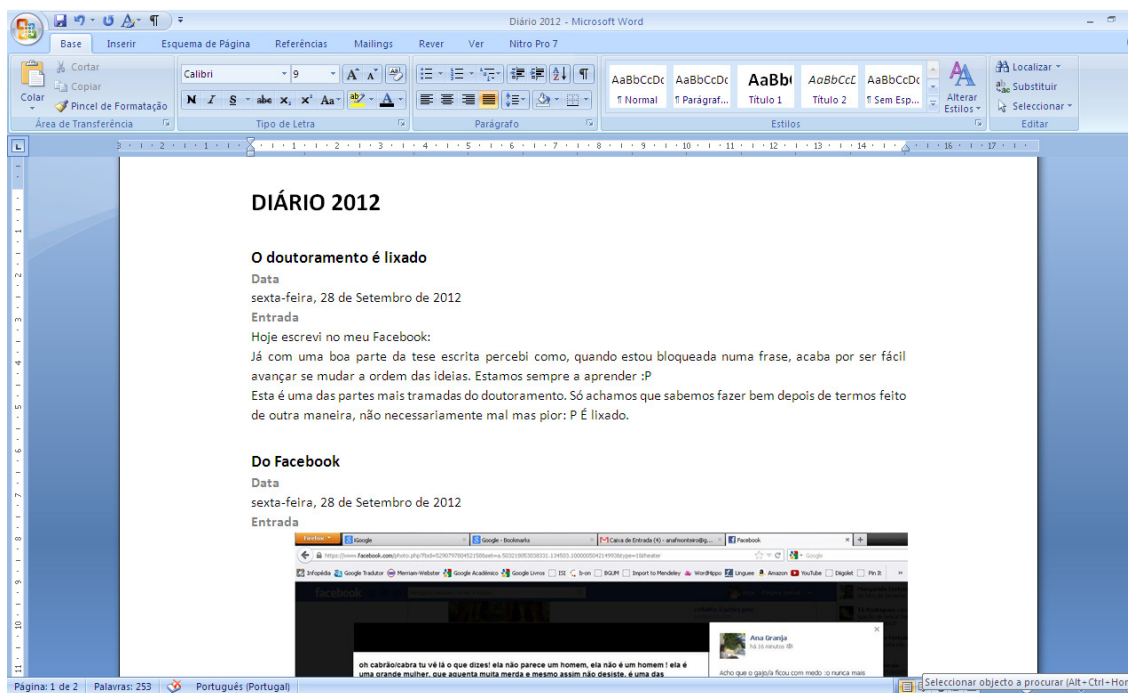


Figura 4 - Exemplo do diário de campo



A análise de dados remonta então ao início do trabalho de campo, ainda que enquanto processo formal se inicie apenas com a categorização. Durante as atividades ou no final de cada dia redigi notas em que registei os momentos mais marcantes e as reflexões que as experiências me foram suscitando. Também ao fim do dia, transferi as gravações vídeo e áudio para o computador, revendo e registando, nas notas de campo ou em memorandos, impressões sobre alguns excertos. Em simultâneo mantive um diário de campo, dedicado à experiência de investigação de uma forma geral. Neste registei situações e reflexões mais genéricas, sobretudo as relativas a questões epistemológicas e metodológicas. Incluí igualmente a descrição de momentos e considerações relativos à ligação entre o doutoramento e a minha vida pessoal. Tendo em conta a contiguidade e complexidade desta relação, em si mesma um tópico de investigação (Araújo, 2005), não quis ignorar essa vertente do processo. No decorrer da análise “mais formal”, (Bogdan & Biklen, 2003, p.43), ou seja, durante a codificação, estas notas foram um instrumento importante para contextualizar os dados, nomeadamente as reflexões registadas nas notas de campo.

Para Charmaz (2000), na aceção construtivista que faz deste método, a composição de memorandos permite que os temas sejam desenvolvidos à medida que os dados os sugerem. Neste sentido, os memorandos são uma etapa intermédia entre a codificação e a “análise completa” (ibidem, p.517). São assim um recurso fundamental para a categorização da enorme quantidade de dados que resulta deste género de pesquisa. Efetivamente, tratar este tipo de dados sem esse trabalho prévio, além de ser uma tarefa colossal, produziria uma análise descontextualizada, particularmente suscetível a transmitir uma imagem do fenómeno distante das perspetivas dos participantes do estudo. Estes registos, que neste trabalho fiz simultaneamente em memorandos e notas de campo, permitem então que os códigos e categorias sejam explorados e tratados à medida que o trabalho de campo vai decorrendo. Por outro lado, estas reflexões informam a recolha de novos dados, focalizando progressivamente não só a análise como os tópicos a aprofundar no terreno. Apoiam ainda as decisões quanto às técnicas a utilizar.

Transcrição

Figura 5 - Exemplo do processo de análise de dados

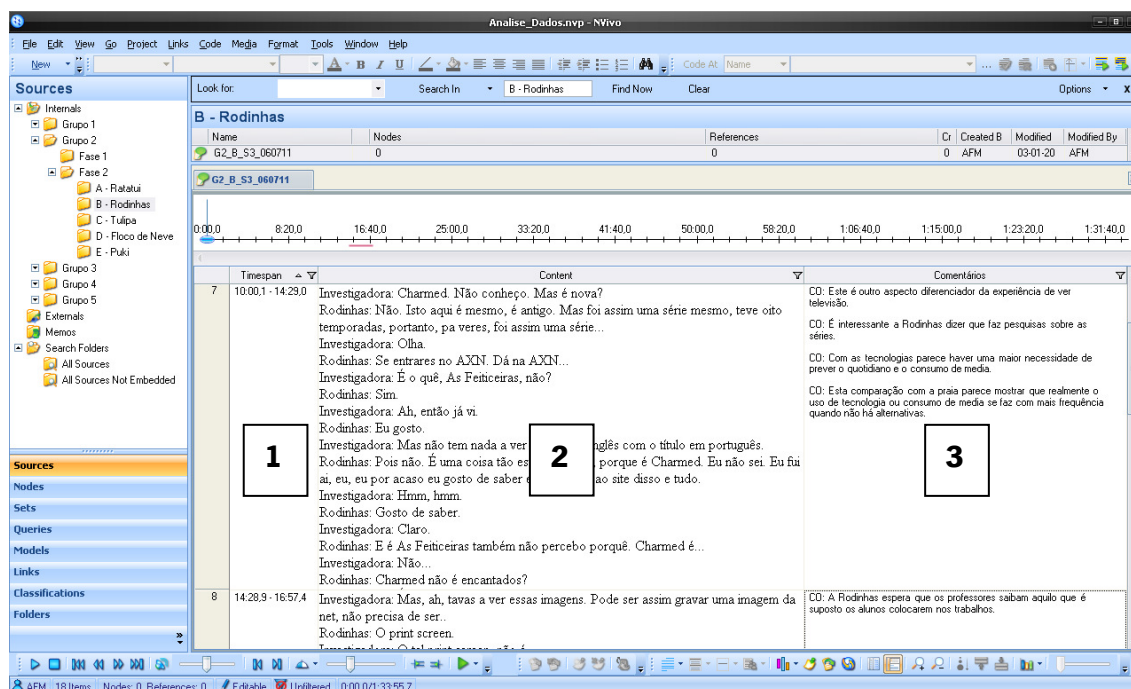
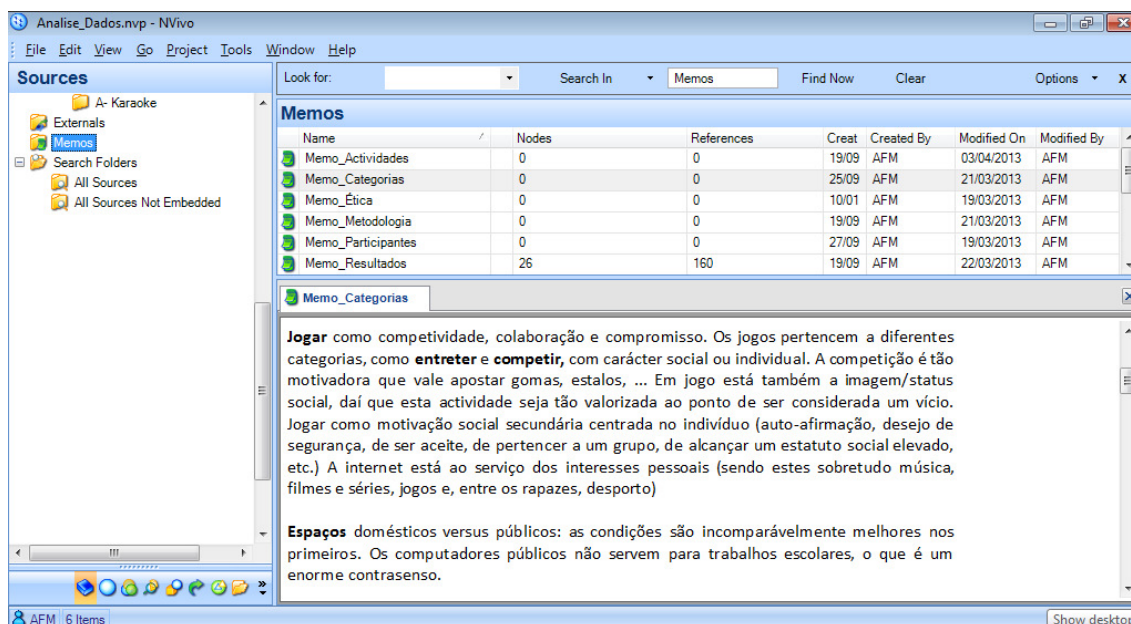


Figura 6 - Exemplo da redação de memorandos

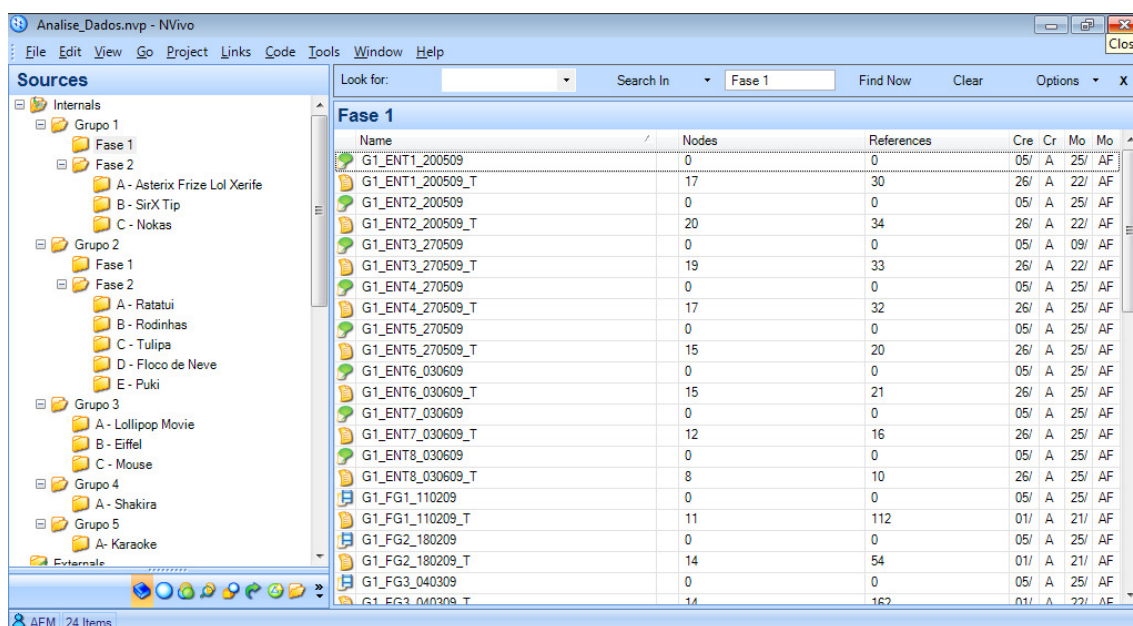


As gravações de vídeo e áudio, respetivamente referentes às sessões de grupo da primeira fase e às entrevistas e sessões individuais da segunda e terceira fases, foram integralmente transcritas por mim em duas etapas: após a primeira fase de recolha de dados e no decorrer da terceira fase, prolongando-se depois de esta terminar. Realizadas no NVivo, as

transcrições foram também acompanhadas da anotação de comentários, nos quais considerei o sentido de determinadas afirmações ou acontecimentos e o raciocínio que o fundamentava. A figura 5 ilustra este processo, dizendo as colunas a branco respeito aos intervalos de tempo (1), divididos de acordo com os tópicos abordados, à transcrição (2) e aos comentários (3). A redação de memorandos propriamente dita (figura 6) também se estendeu-se a esta fase, com a organização deste tipo de informação nos seguintes itens: i) atividades realizadas pelos participantes *online* ou com recurso a tecnologias, ii) resultados, isto é, o significado dessas práticas, iii) histórias e contextos de vida dos participantes e, por fim, as iv) questões éticas e v) metodológicas que olhar retrospectivamente para os dados me suscitaram.

Finalizei a compilação de dados com a introdução das notas de campo no NVivo em ficheiros independentes, isto é, a informação respeitante a cada sessão ou entrevista num só documento. Organizei a informação por pastas (figura 7), cada uma referente a um dos grupos, nomeadamente Cuco (1), Bando (2), Uno (3), Capo (4), Sítio (5). Para os grupos 1 e 2, duas sub-pastas distinguiram a primeira e segunda fases. O trabalho individual realizado com os diferentes participantes (Gif, Ratatui, Bolhas, Raio, Teclas, Puki, Speed, Eiffel, Safira, Karaoke) ou sub-grupos de participantes (Astérix, Lol, Frize e Xerife; Sir X e Tip; Lollipop e Movie) foi igualmente separado em pastas.

Figura 7 - Exemplo da organização de dados em pastas



Codificação

Não obstante os procedimentos analíticos transversais a toda a investigação, desde o início da recolha de dados, a codificação teve um tempo próprio e exclusivo, iniciado com o estágio de investigação que realizei na Universidade de Loughborough, sob a orientação do professor David Buckingham (anexo 7). Este período de três meses, iniciado após a saída definitiva do terreno, foi dedicado a construir uma estrutura de categorias fidedigna e relevante, ou seja, coerente com as minhas observações e análises prévias e com um real contributo para o problema de investigação e questões sociais e educacionais em causa. Na proposta de investigação que escrevi para este estágio (anexo 8) realcei como, tendo em conta a quantidade de dados e, face à investigação disponível, a redundância de alguns deles, a análise poderia beneficiar de uma perspetiva experiente, capaz de sustentar um debate aprofundado sobre o seu contributo.

Cheguei a Loughborough com um total de 109 códigos, resultantes da seleção e organização de cerca de 65% dos dados, efetuada através de um sistema de codificação aberta, isto é, de atribuição de códigos a excertos de texto e posterior organização em categorias (Coffey & Atkinson, 1996). Os dados então codificados respeitavam à primeira e segunda fases do trabalho de campo, incluindo notas e transcrições. Reli cada um dos documentos relativos aos grupos ou participantes e, após a primeira leitura, usei o NVivo para selecionar os excertos que considerei relevantes e atribuir a cada uma dessas unidades de dados um ou mais códigos. Comecei por codificar os dados da segunda fase por, sendo dos mais recentes, sentir-me ainda bastante familiarizada com eles, ou seja, recordando-os, bem como aos contextos, situações e participantes a que diziam respeito. Por outro lado, realizada na própria casa dos participantes ou em contextos que lhes eram familiares, com melhores condições de privacidade e quase exclusivamente através da observação participante, o método que após a primeira fase eu tinha considerado mais adequado aos objetivos deste estudo, esta foi a etapa mais rica do trabalho. Neste sentido, este trabalho está alicerçado sobretudo nesta fase e respetivos dados. Os excertos foram selecionados tendo em conta a relevância que considerei terem, tanto para os participantes como para o próprio estudo, ou seja, para as áreas por este abordadas. Assim, vários excertos relativos, em particular, a risco figuram nesta análise não porque tivessem um peso significativo para as crianças, mas pela relevância social deste tópico, espelhada não só na agenda mediática, mas também no nível de compromisso e investimento público,

nomeadamente europeu, que lhe é atribuído (Technopolis Group, 2011). Neste sentido, a própria percepção da relatividade que os participantes lhe atribuíram é, à luz dos objetivos desta pesquisa, um dado. Por outro lado, temas como a competitividade nas redes sociais e nos jogos, a preocupação com a identidade que se projeta ou a questão do vício foram valorizados pelas próprias crianças.

Nas reuniões com o professor David Buckingham, esta codificação inicial (anexo 9), que descrevi com recurso a sínteses e exemplos, foi reduzida a 23 códigos, subdivididas nos três grupos que mantive até ao final: contextos, usos ou objetivos e problemas. Estes foram então definidos tendo em conta os temas com que eu começara a descrever os dados, a sua relevância face às vertentes menos aprofundadas do problema em questão, nomeadamente a imposição de uma agenda de risco e segurança alheia às experiências e perspetivas das próprias crianças e a investigação e perspetivas teóricas existentes. O principal contributo deste estágio foi efetivamente o de me ajudar a transpor um nível mais descritivo para, através de conceitos teóricos, construir uma imagem global dos dados (Miles & Huberman, 1994). Não obstante, a descrição manteve-se como nível privilegiado, com o intuito de que a categorização fosse tanto quanto possível um sumário e não uma interpretação dos dados ou, na definição de Braun e Clarke (2006), relativa à semântica ou sentido manifesto (Boyatzis, 1998) e não latente. Em conjunto com uma descrição pormenorizada, os significados das práticas que as categorias procuram expressar estão explicitados no texto que dedico a cada uma delas, nomeadamente: ‘novas tecnologias no quotidiano das crianças’, ‘sentidos do uso de tecnologias digitais’, ‘problemas *online*’. Por estar ausente do discurso das crianças, reconsidero o conceito de oportunidade apenas nas conclusões. ‘Risco’ foi também situado como subtópico da categoria ‘problemas’, tendo em conta não abarcar aquilo a que as crianças atribuíram valor negativo. Descrevo de seguida a estrutura de categorias com que iniciei a fase de escrita.

Tabela 7 - Categorias de análise de dados

Contextos	Usos Objetivos	Problemas
Doméstico	Socializar	Identidade e sociabilidade
Escolar	Jogar	Risco e segurança
Público	Lazer	Conteúdos sexuais
	Trabalhar	Credibilidade
	Aceder a informação	Conteúdos violentos
	Aprender	Direitos de autor e pirataria
	Criar	Comércio
		Contactos com estranhos
		Vício
		Dados pessoais
		<i>Sexting</i>
		<i>(Cyber)Bullying</i>
		Condições de acesso e uso
		Desigualdades
		Problemas técnicos
		Privacidade
		Competências
		Usabilidade
Vários		
	Conhecer novos(as) usos ou ferramentas	
	Personalizar	
	Vantagens profissionais	
	Virtual versus real	
	Participar	
	Partilhar informação	
	Multitarefa	

Contextos: Características do uso de tecnologias digitais nos diferentes contextos em que este ocorre, nomeadamente o lar, a escola e espaços públicos. Os dados relativos à escola dizem aqui respeito a declarações feitas pelos participantes e não observações, uma vez que esta pesquisa não foi realizada neste tipo de contexto. Espaços públicos refere-se aos centros de lazer de inclusão digital.

Usos | Objetivos: Características das atividades mediadas pelas novas tecnologias, nomeadamente socializar, jogar, lazer, trabalhar, aceder a informação, aprender e criar. Socializar diz sobretudo respeito ao uso de redes sociais. Jogar é uma subcategoria distinta de lazer uma vez que, como descrevo no capítulo sobre os sentidos do uso de tecnologias digitais, não é somente uma atividade de lazer. Trabalhar refere-se ao uso de tecnologias para a realização de tarefas escolares. Aceder a informação extrapola este âmbito para incluir pesquisas sobre atividades de lazer, interesses pessoais ou informação prática, como previsões meteorológicas e estreias de cinema. A última categoria deste grupo explora os modos e estilos de aprendizagem e criatividade valorizados pelos participantes.

Problemas: Experiências de uso de tecnologias digitais conotadas negativamente. Identidade e sociabilidade elege a perspetiva das crianças, referindo as preocupações com a imagem que se projeta *online* ou através do uso de tecnologias. Risco e segurança inclui simultaneamente categorias valorizadas pelas crianças, como vício ou contatos com estranhos, e decorrentes de preocupações sociais não necessariamente reiteradas por elas, como conteúdos sexuais e violentos. Condições de acesso e uso refere-se a limitações impostas por infraestruturas técnicas mas também relacionadas com a falta de apoio para o desenvolvimento de conhecimentos e competências.

Vários: Temas ambíguos relativamente às três famílias de códigos, posicionados transversalmente em relação tanto a objetivos ou aplicabilidade dos usos como a contextos e problemas.

Escrita

Tal como definido por Braun e Clarke (2006), a escrita é a última etapa de análise. Por outro lado, como explicitam Clifford e Marcus (1986), desde logo pelo título de 'Writing Culture' – 'Escrevendo Cultura', reconhecer o papel ativo do investigador é entender também a escrita como ato subjetivo, co-construtor da pesquisa e das culturas que retrata. A escrita não é assim um relatório descritivo e desapaixonado do trabalho de investigação mas em si mesma um método de investigação (Richardson, 1994) ou, para Braun e Clarke (ibidem), parte do método de análise temática. Não obstante as convenções a que estão mais ou menos sujeitos os textos científicos, a redação comporta uma série de escolhas, mais ou menos conscientes, sobre o que incluir e como o fazer (Rhodes, 2005). Nestas radica a representação que fazemos e perpetuamos das pessoas e culturas sobre as quais escrevemos (Clifford & Marcus, ibidem). Neste sentido, as opções de escrita são também éticas, na medida em que constroem uma determinada imagem, em detrimento de outra possível.

Mais do que organizar os dados em categorias ou famílias de categorias, a seleção e interpretação materializou-se no momento de construir um discurso coerente, fidedigno e pertinente dos hábitos que tinha observado e do que eles significaram para as crianças. A definição de uma árvore de categorias não representou assim o fim da análise. Como nota Eglinton, não se trata simplesmente de escrever o que sabemos, mas de explorar “conexões e possibilidades interpretativas no decorrer da escrita” (2013, p.202). Neste trabalho, esta dinâmica é exemplificada pela categoria 'vários', cujos temas foram integrados durante o processo de escrita, e pelas subcategorias 'escolar' e tipos de riscos (conteúdos sexuais, credibilidade, conteúdos violentos, direitos de autor e pirataria, comércio, contactos com estranhos, vício, dados pessoais, *sexting*, *(cyber)bullying*), no texto reinseridas respetivamente em 'trabalhar' e 'conteúdos', 'contatos' e 'comportamentos'. Neste sentido, a codificação pode ser considerada um exercício permanentemente aberto. As características de programas de análise de dados como o NVivo, nomeadamente em termos organizacionais e operacionais, facilitam este processo de reinterpretação.

A escrita foi então uma fase emocionalmente exigente, não só pela quantidade de dados a “transformar” (Wolcott, 2001) mas também pelas consequências que essa mesma transformação poderia ter para as crianças, sobretudo as envolvidas neste projeto. Não obstante os cuidados quanto ao anonimato, este é difícil de manter relativamente aos círculos sociais

mais próximos dos participantes, tendo em conta referirem-se aqui experiências e circunstâncias muito pessoais e específicas. Nesta etapa, o meu principal instrumento foi a familiaridade com os dados, os contextos e os participantes da pesquisa. Relativamente a cada um dos temas com que estruturei os dados, refleti sobre que imagem poderia eu retratar que fosse fiel ao que tinha observado, contribuísse para o problema central deste estudo e preservasse os direitos das crianças que nele participaram.

3.6 Ética

A investigação com crianças, isto é, aquela que as considera atores sociais capazes de participar ativamente na pesquisa, dando conta dos mundos sociais e culturais que constroem (Christensen & Prout, 2002), convoca preocupações éticas singulares (Soares, 2006). Ao acolher a alteridade e diversidade que caracterizam a infância, esta linha de investigação assume uma orientação ética atenta aos direitos e expressões culturais próprias das crianças. Esta contrasta com os princípios adultocêntricos e descontextualizados subjacentes aos paradigmas da infância mais tradicionais (Alderson, 1995). Sob uma conceção universal da infância enquanto estágio de desenvolvimento, as capacidades e modos de agência próprios das crianças são ocultados pelos valores definidos pelos adultos, designadamente a sua vulnerabilidade e falta de competências, logo, necessidade de proteção e orientação.

Neste âmbito, a ética tem vindo contudo a estabelecer-se enquanto prática social contínua, por oposição à implementação de um conjunto de princípios ou protocolos de pesquisa pré-determinados (Christensen & Prout, 2002). À observação de regras de conduta sobrepõe-se um questionamento constante, destinado a considerar os dilemas e circunstâncias com que a investigação se depara também à luz da dimensão ética (Alderson & Morrow, 2011; Tisdall et al., 2009). Este procedimento acompanha a consideração da pesquisa como processo complexo, em contínua reestruturação, trespassado pelas contingências próprias dos contextos, tempos e pessoas nos quais ou com os quais se desenrola. Neste sentido, o comportamento ético não está restringido ao cumprimento de um conjunto de medidas prescritas, estende-se também a uma atitude de aprendizagem (Spriggs, 2007), capaz de avaliar o sentido ético das práticas de pesquisa e adaptá-las às especificidades de cada projeto.

Nesta secção debruço-me sobre esta interconexão entre princípios e prática, descrevendo como ela se concretizou nesta pesquisa. Esta reflexão sublinha a multiplicidade de

formas que as questões éticas podem adotar na investigação social com crianças, considerando os benefícios que uma atitude de imaturidade metodológica traz a este tipo de pesquisa. Concebido por Gallacher & Gallagher (2005, 2008), este conceito realça como, apesar da tradição de adequabilidade metodológica e ética que cada método ou técnica comporta, estes terão que ser, para cada pesquisa, reavaliados à luz das vicissitudes que a caracterizem. Efetivamente, o caráter prescritivo de muitas normas éticas esbarra nos imprevistos e mudanças próprios da vida social (ibidem). Neste sentido, a ética é considerada face ao desenvolvimento de técnicas flexíveis e de uma postura reflexiva (Bushin, 2007; Flewitt, 2005).

3.6.1 Acesso e consentimento informado

O primeiro desafio ético que encontrei nesta pesquisa foi o de procurar garantir que as crianças decidissem se queriam ou não participar, de forma autónoma e informada (Alderson & Morrow, 2004; Morrow & Richards, 1996). Numa pesquisa naturalista, na qual os cenários e processos de pesquisa não são controlados, a noção de consentimento informado é problemática, desde logo porque o investigador não consegue prever esse mesmo percurso e, logo, transmitir aos participantes uma imagem pormenorizada do mesmo (Flewitt, 2005). Além das escolhas metodológicas que descrevi, a opção por centros ATL como contexto de pesquisa inicial foi feita também no sentido de criar condições para esse consentimento informado. Ele é de facto essencial do ponto de vista do respeito pelas crianças mas também do desenvolvimento de uma boa relação de investigação, em particular no caso de estudos que aspiram conhecer em profundidade as suas vidas, nomeadamente os aspetos que tendem a ser escondidos dos adultos.

Enquanto representantes das crianças, os pais ou educadores são quem incontornavelmente medeia a relação de investigação. Antes de apresentada às crianças, a investigação requer o acordo e a criação de meios de acesso por estes *gatekeepers* (Morrow, 2004a), sendo a decisão final tomada pelos pais ou representantes legais. Esperando acentuadas assimetrias de poder relativamente aos pais (Ponte & Simões, 2009), bem como um acrescido receio por parte das crianças relativo à partilha de informação confidencial, considerei com desconfiança a possibilidade de conseguir o acesso tendo-os num primeiro nível de mediação. Elegi então para esta posição os educadores dos ATL e, uma vez em contacto com as crianças, procurei que fossem elas próprias a mediar a obtenção de consentimento por parte

dos pais. Apesar de pretender que a investigação decorresse em contexto doméstico, entendi que este caminho, designadamente a realização de sessões nos ATL e posterior negociação do acesso às casas dos participantes, criava condições para que as crianças decidissem de forma mais autónoma e com acesso a informação pormenorizada sobre o projeto. Em contraste, abordar numa primeira instância os pais colocaria as crianças mais diretamente sob o seu poder de decisão e estratégias de controlo. Neste sentido, considerei a devolução da declaração direcionada aos pais como uma formalização do consentimento autónomo e informado, tendo esta sido. Enviada num envelope aberto em conjunto com informação sobre a pesquisa (anexo 2), esta foi nalguns casos devolvida apenas durante ou até após a última sessão de pesquisa. Na entrega deste envelope referi ainda que o conteúdo poderia ser lido também pelos próprios participantes. Apesar de questionável⁸, a legitimidade desta opção e de como ela se concretizou está ancorada na avaliação do projeto que as instituições fizeram antes de autorizar o acesso às crianças. Enquanto cuidadores em quem os pais confiam, os educadores podem ser entendidos como *gatekeepers* válidos.

Assim, a primeira fase de trabalho de campo foi uma etapa preparatória tanto do ponto de vista metodológico como ético. Este plano não decorreu contudo sem sobressaltos. Apesar da flexibilidade com que foram enunciados, acabei por aceder aos argumentos que as educadoras de um dos centros apresentaram em defesa da entrega direta da carta aos pais numa reunião que se aproximava. O receio de que as crianças efetivamente se esquecessem ou perdessem as cartas acabou por se sobrepor à forma com tinha pensado este processo. Duvidei, por outro lado, da legitimidade de continuar a trabalhar com as crianças sem o conhecimento dos pais. No segundo encontro, perante a impossibilidade de reaver as cartas, referi às educadoras e às crianças que estas poderiam ser lidas também por elas, explicando que estavam abertas para esse efeito.

A autonomia das crianças para decidir não participar foi contudo uma questão particularmente complexa nesta instituição e uma das vertentes com maior peso no percurso metodológico aqui concretizado. Desde a sessão de apresentação da pesquisa às crianças que as educadoras ergueram barreiras a esta possibilidade. Cerca de meia hora depois de a iniciarmos, três raparigas disseram que tinham que sair para um treino de voleibol. Receosa de autorizar a saída sem a supervisão das educadoras, acompanhei-as para comunicar que o faziam e que tinham para isso o meu aval. O receio que me levou a este procedimento esteve

⁸ Uma curiosidade: alguns colegas de doutoramento brasileiros notaram como esta opção seria sancionada pelas comissões de ética a que todos os projetos têm de ser submetidos no Brasil.

relacionado com a geografia do espaço, composto por duas secções de edifícios paralelos com um corredor ao ar livre entre ambos, sendo o acesso ao exterior da instituição facilmente conseguido sem controlo. A educadora notou como só estavam autorizadas a frequentar o desporto escolar quando não tivessem outras tarefas. Depois de eu insistir que estaria de acordo ela acedeu.

O mesmo não sucedeu contudo com outros participantes, em sessões posteriores. No segundo encontro, depois de eu dizer que a participação era opcional, a Dexter afirmou de imediato que queria sair. Mais uma vez receosa, chamei a educadora para o comunicar. Ela questionou novamente essa opção e perante a atividade alternativa, que seria jogar futebol no recreio, não autorizou. Eu insisti mas desta vez sem sucesso. Após esta sessão a Dexter participou em duas outras, 'vítima' da minha indecisão quanto a aceder à sua vontade tão rapidamente, isto é, sem lhe dar a conhecer o projeto mais profundamente, ou arriscar desautorizar as educadoras, cuja posição perante tantas crianças me parecia difícil de gerir e sustentada sobretudo numa autoridade inflexível. Este papel estaria porventura também relacionado com as suas responsabilidades quanto ao acompanhamento do percurso escolar das crianças, de quem tinham afixado na entrada do centro o horário e monitorizavam o calendário de testes. Mantinham ainda um registo das notas e analisavam os testes, dando posteriormente *feedback* aos pais e aos professores das atividades de apoio ao estudo.

Nestas duas sessões, a Dexter interrompeu o grupo várias vezes e implementou estratégias para não participar, como por exemplo construir e atirar aviões de papel ou fazer de conta que não sabia as palavras que era suposto adivinhar no jogo que desenvolvemos na terceira sessão⁹. O Xerife esteve presente de forma semelhante, atirando uma garrafa de água e falando de assuntos não relacionados com a pesquisa. Neste sentido, pode dizer-se que, não obstante estarem sujeitos a uma relação de poder que os obrigava a permanecer na sala, eles conseguiram reclamar o seu direito a não participar. Como notam Gallacher & Gallagher (2006) a propósito das metodologias participativas, as crianças nem sempre necessitam do apoio dos adultos para impor as suas agendas, conseguindo desenvolver as suas próprias estratégias.

Estas situações acabaram por me fazer decidir terminar esta fase entrevistando individualmente cada um dos participantes, afirmando previamente às educadoras e às crianças que esta seria a última iniciativa, pelo menos até ao período de férias. Na entrevista salientei que cada um poderia permanecer somente o tempo que quisesse. Com esta opção entendi

⁹ O jogo consistia em adivinhar palavras relacionadas com tecnologia, como nomes de jogos ou de ferramentas, a partir de pistas dadas pelos colegas.

salvaguardar, por um lado, a minha relação com as educadoras e, por outro, a minha reputação perante as crianças, passando a mensagem de que não desistia da pesquisa mas optava por métodos que lhes fossem mais favoráveis, em particular quanto ao tempo que esta lhes ocupava. Na última sessão de grupo, numa conversa sobre se estavam ou não a gostar do projeto, os participantes queixaram-se que este decorria na única tarde que tinham integralmente livre, tendo em conta as atividades de apoio ao estudo que frequentavam fora do horário escolar. Mesmo os que disseram ‘não se importar’ de participar, até porque eu era ‘fixe’, sublinharam com este obstáculo. Além de criar melhores condições para que houvesse desistências sem reprimendas ou castigos, a opção pelas entrevistas permitiu que, na segunda fase, as crianças mais disponíveis continuassem a participar, o que se tinha tornado difícil também face às constantes interrupções. A minha relação com a Dexter ficou contudo irremediavelmente afetada, tal como pude comprovar quando ela não quis participar na segunda fase do trabalho, evitando mesmo falar ou até olhar para mim. O mesmo não sucedeu com o Xerife que, como descrevo nos resultados, dedicava o tempo das sessões aos jogos, chegando a justificar o consumo de créditos de acesso à internet, considerado pela educadora excessivo, com a participação na pesquisa. Neste caso, o projeto pode ter contribuído para os seus objetivos, criando oportunidades para que conseguisse dedicar mais tempo a esta tarefa.

Com o grupo 2, as atividades foram muitas vezes alteradas tendo em conta a forma como decorriam com o primeiro grupo. Todas as cartas foram entregues às crianças, com dois rapazes a não as devolver. Neste caso, mesmo tendo mais facilmente contato direto com a maior parte dos pais, na hora de saída, esperei que fossem as crianças a fazê-lo. Para a sessão de apresentação da pesquisa já não trouxe balões. Estes tinham sido usados numa brincadeira com o grupo 1 em que cada um escrevia um *nickname* ou alcunha num balão que, depois de misturado com os restantes, se descobria a quem pertenciam. Isto gerou uma grande confusão, com os balões a voar e as tintas dos marcadores com que os nomes tinham sido escritos a passar para as mesas. Por outro lado, tal como registei nas notas de campo desse dia, as crianças deste grupo pareceram passar a esperar que o trabalho fosse apenas este tipo de brincadeiras, em contraste com o formato aula que no início da sessão antecipavam. As atividades mais ‘sérias’, como uma conversa sobre riscos ou atividades favoritas *online*, foram recebidas com alguma desilusão. Efetivamente a relação foi sempre mais fácil com o segundo grupo, decorrente destes momentos iniciais e também das diferenças entre a relação que em ambos havia com as educadoras, que presumi projetarem em mim. No grupo 2, estas

dedicavam-se apenas a trabalhos manuais ou celebração de dias comemorativos, atividades distantes do quotidiano escolar das crianças, que nem mesmo os deveres faziam no centro. Notei ainda como a apresentação que fiz da pesquisa às educadoras do grupo 1 foi lacunar, tendo estas esperado também que eu realizasse um trabalho de sensibilização sobre os riscos da internet, num formato próximo do das aulas escolares, ou seja, com a exposição de informação. Neste sentido, o grupo 2 beneficiou da aprendizagem ética e metodológica decorrente do trabalho com o grupo 1.

Na segunda fase, contactei os participantes do grupo 1 em encontros informais no centro, isto é, abordando-os no recreio ou nos corredores e não em salas ou sessões de grupo preparadas para o efeito. Depois de descrever que pretendia, nesta etapa, observar o uso que faziam do computador, preferencialmente em sessões individuais e em casa, a maior parte notou que preferia fazê-lo em grupo. Apenas o Frize se mostrou inteiramente disponível para sessões domésticas. No entanto, face à posição dos colegas, organizamos sessões de grupo na sala de computadores do ATL. Tendo em conta as diferenças de horário mas também o facto de fazerem parte de grupos de pares com idades e níveis de escolaridade próximos, o SirX e o Tip formaram um grupo autónomo. Aos participantes do grupo 2, esta segunda fase foi apresentada em encontros com os pais, dado o Bando ter entretanto encerrado. Marcados por telefone¹⁰, estes decorreram à porta das escolas das crianças, mas também no local de trabalho, em casa ou por telefone, no caso de duas raparigas que optaram por não participar. Nestas e noutras oportunidades de contato com os pais¹¹ expliquei que, estando focada nas perspetivas das crianças, a sua participação só faria sentido se voluntária e em condições de privacidade. Com a Teclas conversei sozinha, à porta da escola, tendo posteriormente reunido com a mãe no local de trabalho.

Na terceira fase, após apresentar a pesquisa aos coordenadores dos projetos do Programa Escolhas, passei a frequentar os centros na condição de observadora e ajudante. Apenas no Sítio, perante a descrição da atividade do Cid@Net como sendo mais supervisionada e direcionada para o uso do programa Escola Virtual, optei por implementar uma atividade, designadamente a criação de um poster digital. Aos participantes presentes no centro perguntei se o queriam fazer, apenas como sessão de apresentação de uma investigação. No final dessa sessão convidei a Karaoke, com quem entretanto ficara sozinha, a participar numa entrevista,

¹⁰ Os números de telefone tinham sido pedidos no formulário de autorização entregue na primeira fase.

¹¹ Conversei com a mãe do Ratatui no final de duas sessões e com a mãe da Teclas em duas visitas que, a seu pedido, fiz ao seu local de trabalho.

realizada individualmente numa das salas do centro. Ao longo dessa conversa recordei as condições de anonimato, privacidade e voluntariedade. No Uno, frequentar o centro e dar apoio às iniciativas que nele se realizaram permitiu-me conhecer o seu funcionamento e as crianças, descrevendo em que consistia o projeto e quais os seus objetivos ao longo de diferentes interações. O consentimento foi formalmente abordado na apresentação e negociação da participação na atividade ‘Discos de ouro da Voyager’ (anexo 6), bem como através do envio das cartas aos pais e devolução das autorizações assinadas. A atividade foi descrita numa sessão em conjunto, para a qual foram convidadas todas as crianças e jovens que se encontravam no centro. As que aceitaram participar assinaram também um consentimento (anexo 10) mas foram poucas as que o leram, o que me levou a concluir ser uma abordagem excessivamente formal. O consentimento informado esteve mais propriamente sustentado nas negociações que continuamente fizemos ao longo das sessões, discutindo o que fazer, como e para que serviam as atividades, entre elas a gravação das sessões destinadas a criação de materiais. Neste sentido, pode dizer-se que o trabalho inicial esteve sustentado num consentimento provisório, base de uma negociação contínua (Flewitt, *ibidem*).

3.6.2 Benefícios e riscos

Benefício e risco são conceitos éticos ambíguos e, em investigação, necessariamente adaptados a contextos e participantes, tendo em conta nomeadamente os seus valores socioculturais relativamente às questões em estudo (Spriggs, 2007). Neste sentido, o que é identificado como benefício ou risco por uns pode não o ser por outros, exigindo-se do investigador a atenção a essas sensibilidades (*ibidem*). Por outro lado, não obstante o irrevogável direito das crianças à proteção (Alderson & Morrow, 2004, 2011; Alderson, 1995), este não pode pôr em causa a sua participação em projetos de investigação, como parece ser o caso de medidas excessivamente protecionistas (Powell & Smith, 2009). Importa portanto avaliar para cada contexto de pesquisa e respetivos participantes como estes valorizam ou não benefícios específicos e estão ou não preparados para considerar e aceitar determinados riscos. Noções como a de risco mínimo ou o princípio do melhor interesse da criança são aqui consideradas sob a definição de uma perspetiva adequada, nem sempre compreendida por aceções generalizadas (Spriggs, *ibidem*).

Encontrar um equilíbrio entre benefícios e riscos no âmbito deste projeto foi efetivamente uma tarefa delicada, até porque acabei por incluir as próprias crianças neste processo de forma bastante limitada. Com a privacidade da interação e o meu respeito quanto aos seus direitos, nomeadamente à confidencialidade das informações partilhadas, antecipei estarem controlados os riscos que poriam em causa a sua participação. Entendi que o esforço ao nível do investimento de tempo ou a insegurança quanto à minha capacidade e disponibilidade para manter privadas as informações que me fossem confidenciais, estando eu certa da sua confidencialidade, não eram ameaças que justificassem perder o benefício de incluir a sua perspetiva nas agendas e políticas de investigação e intervenção quanto ao seu uso de tecnologias digitais. No entanto, a privacidade revelou-se uma condição bastante difícil de preservar, tal como a perceção por parte dos participantes deste benefício, pelo menos para si próprios (Alderson, 1995).

Foi de facto fácil comunicar e ver manifestada a concordância dos participantes quanto à utilidade do estudo para crianças mais novas mas não para si próprios, tendo em conta considerarem-se informados quanto aos riscos e, como concluo deste trabalho, não conceptualizarem as suas práticas como oportunidades. Não tendo sido antecipada, a forma como este projeto potenciou o acesso a determinados conhecimentos foi também um benefício apenas ao alcance de alguns, sobretudo dos que realizaram as sessões domésticas e as atividades de criação de materiais. Como notou a Bolhas quando lhe mostrei o Google Docs: “Isto é fixe, para fazer trabalhos através do Messenger, em vez de estar cada uma com o Word aberto estamos todas no mesmo” (G2_B_S5_061011_NC). A propósito do Glogster, a Puki mostrou, por outro lado, ter notado como a Bolhas estava a beneficiar do nosso trabalho: “Ai, então é aqui que ela vai buscar algumas cenas” (G2_E_S3_190212_T). Por seu lado, a Puki gostou de explorar ferramentas avançadas para a personalização de computadores, nomeadamente a instalação de temas no sistema operativo Windows XP¹², a versão mais recente suportada pelo computador de secretária que tinha em casa e, na sua opinião, visualmente “enervante” (G2_E_S1_141011_T). Apesar das minhas questões, a Puki não conseguiu descrever este adjetivo.

Particularmente íntima, a relação com a Raio pode ter ajudado a ultrapassar alguns receios relativos à relação com os pais e à criação automática de uma conta numa rede social por ela descrita como de “mulherengos”. Neste sentido, a minha presença e acompanhamento

¹² Instalação de um ficheiro que modifica o aspeto visual do computador.

de algumas práticas, bem como a minha vontade de aprender com essas experiências, foi para as crianças um aspeto positivo, compensador dos embaraços, dedicação de tempo e insegurança quanto ao seu contributo que por vezes a pesquisa exigiu. Neste contexto, conteúdos sexuais, *sexting* e *bullying* foram os temas mais sensíveis, tendo eu optado por não tomar a iniciativa de os abordar, receosa das consequências de introduzir os participantes em assuntos desconhecidos, que eles próprios não estavam a trazer para a pesquisa, como refere Noble-Carr (2006). Não obstante, de uma forma geral disponibilizei-me, desde o início, para ajudar em qualquer problema que tivessem. Contudo, à exceção das crianças do Capo, como referi bastante inexperientes face ao uso de computadores e, em particular, da internet, apenas alguns o solicitaram de uma forma direta e para questões técnicas como alterar o motor de busca pré-definido no *browser*, definições de zoom ou configurações para impressão.

No entanto, sendo o principal objetivo de qualquer investigação o de recolher dados que contribuam para um problema ou área de conhecimento, Alderson e Morrow (2011) realçam como, não obstante as mais-valias que a relação com o investigador possa trazer, é neste quadrante que o benefício da pesquisa é mais propriamente avaliado. Trazer as crianças para uma discussão mais focada neste ângulo teria efetivamente contribuído não só para que o consentimento estivesse sustentado numa perspetiva mais informada, mas também para o contributo da própria pesquisa. Dado o seu carácter explorativo, a imprevisibilidade que caracteriza a pesquisa social e, não menos relevante, a minha inexperiência, foram acrescentadas as dificuldades para prever os benefícios e malefícios associados a este percurso.

Neste âmbito, as questões éticas que se levantam a propósito da seleção de participantes (Alderson & Morrow, 2011; Alderson, 1995) são relevantes ao nível da avaliação de benefícios e riscos. Se por um lado importa não fazer incorrer os participantes em riscos de exclusão social e justificar a eventual exclusão de crianças da própria pesquisa, é essencial avaliar como a imagem que se divulga das suas vidas pode ser usada em seu benefício ou dano. Neste sentido, é relevante recordar que este estudo não é representativo nem pretende tipificar um determinado grupo social ou mesmo de crianças. Sendo a perspetiva mediatizada deste tema e de muitas outras linhas de investigação, a generalização de resultados pode ser erroneamente presumida. A convocação dos conceitos de ‘imagem’ ou ‘retrato’ pretende promover a salvaguarda desta condição. Efetivamente, as práticas de uso de novas tecnologias aqui retratadas e os sentidos de que estas se revestem nos quotidianos destas crianças são uma perspetiva deste fenómeno. Esta foi traçada com o objetivo de explorar como se pode olhá-lo a

partir de uma abordagem reconhecedora do estatuto social da criança e o que esta nos pode ajudar a perceber.

Não obstante as dimensões estruturais em que as práticas aqui analisadas poderão estar integradas, porventura caracterizadoras da infância enquanto grupo social e geracional (Jenks, 2009; Sarmiento, 2004), a inclusão nesta pesquisa de outras crianças, interlocutoras de distintas interações e declarações, teria resultado noutra imagem. Isto poderia ser o caso das crianças que manifestaram vontade de integrar o projeto mas que, dada a sua reduzida dimensão, não o puderam fazer. A estas foi explicado que, conduzido no âmbito de um doutoramento, com recursos limitados, nomeadamente de tempo, financiamento e acesso a estruturas de apoio, este trabalho só seria possível com um número reduzido de participantes, com características específicas, entre elas a idade. No caso de um dos centros de inclusão digital, onde várias crianças quiseram participar, acabaram por o fazer somente aquelas que passavam mais tempo no centro e com quem mais rápida e prolongadamente pude contactar. Contudo, é esta atenção às singularidades e contextos de vida de cada criança que distingue este projeto e o seu contributo.

3.6.3 Privacidade e confidencialidade

O direito à privacidade coloca-se em relação aos locais onde a pesquisa é desenvolvida e à forma como a informação sobre os participantes é divulgada (Alderson & Morrow, 2011). Neste projeto as condições de privacidade foram difíceis de manter em particular nos centros de ATL ou de inclusão digital. Apesar da ocasional presença de pais e irmãos, a casa dos participantes foi o espaço onde mais frequentemente foi possível estarmos sozinhos, sem interrupções. Face aos círculos sociais mais próximos, nomeadamente família e amigos, o anonimato foi também difícil de preservar, tendo em conta a quantidade e especificidade da informação que é partilhada sobre cada um dos participantes. É também neste sentido que os dados sociodemográficos dizem sobretudo respeito ao grupo e não os indivíduos.

Motivadas por testes, recados, mochilas ou bolas, as interrupções no Cuco foram frequentes, em particular durante as entrevistas realizadas na primeira fase. Este foi genericamente um espaço pouco propício ao estabelecimento de uma relação de confiança e intimidade entre mim e as crianças, tendo em conta também a responsabilidade que as educadoras tinham relativamente ao percurso escolar das crianças. Realizada na sala de

computadores, destinada a ser utilizada apenas pelas crianças e, pelo menos para as sessões de pesquisa, com a porta fechada, a segunda fase decorreu com mais privacidade. Isto ficou patente sobretudo na forma como os participantes se exprimiram com à vontade, recorrendo por exemplo a palavrões ou insultos, manifestações que eu entendi como próprias da cultura de pares (Alderson & Morrow, *ibidem*, pp.44-45) e relativamente às quais não me expressei. Não obstante, nesta sala registaram-se algumas interrupções pontuais, por parte de educadoras e outras crianças do centro.

Composto por uma única sala, com duas entradas permanentemente abertas, envidraçada pelo lado exterior e situada logo após o portão da escola, o Bando não ofereceu condições de privacidade, apesar da neutralidade que as educadoras procuraram manter. Tendo em conta o propósito de trabalhar, numa segunda fase, em contexto doméstico, sendo esta uma etapa de reconhecimento e familiarização com as crianças e atividades de uso das tecnologias, esta configuração do espaço não foi considerada um entrave justificativo da sua exclusão. Este acabou por se revelar efetivamente propício à discussão, mesmo de temas sensíveis, como por exemplo o abuso sexual, apesar de sempre num formato genérico e não relativamente a experiências pessoais. Para isto contribuiu a filosofia de funcionamento do centro, sendo as educadoras responsáveis apenas por atividades informais. Debates em grupo de temáticas sociais como toxicodependência, higiene, álcool, sida e tabaco faziam, por outro lado, parte do projeto.

Esta descrição aplica-se também aos centros de inclusão digital, ainda que as atividades fossem especificamente direcionadas para as TIC e, no projeto Capo, para a leitura, escrita e contas, dado o baixo nível de literacia das crianças em geral. O Capo e o Sítio tinham até organizado, em conjunto, uma sessão sobre segurança na internet para pais. Nestes espaços, onde a privacidade era bastante reduzida, as interações com as crianças assumiram sempre um formato despersonalizado, isto é, focando cenários genéricos e não experiências pessoais. Para a única sessão individual realizada no Capo foi necessário encerrar a carrinha onde o mesmo funciona. Curiosamente, o grande número de crianças que por vezes se reunia e o barulho por elas gerado permitiu-me ter algumas conversas mais privadas. No Uno e no Sítio foi possível trabalhar em grupo e em privado, consoante as atividades e preferências dos participantes.

O espaço doméstico foi então o mais adequado à partilha de experiências pessoais. Apesar da presença pontual de pais ou irmãos, as sessões em que não foi possível o uso privado da sala, espaço que as crianças habitualmente preferiram, decorreram em escritórios e, uma

delas, num quarto. Uma das sessões decorreu com a participação de uma irmã mais nova. Quando estiveram presentes, os pais limitaram-se a cumprimentar-me à chegada ou à saída e nunca fizeram questões sobre o conteúdo das sessões. De uma forma geral, as instituições e as famílias consideraram o projeto necessário, mostraram confiar na minhas competências e sentido de ética, nomeadamente para estar sozinha com as crianças. A relevância desta condição foi igualmente compreendida, apesar das circunstâncias que muitas vezes a limitaram. Este processo estará também relacionado com o género, sendo mais complexo para o caso de investigador-masculino (Horton, 2008). O pai de um dos participantes questionou no entanto a necessidade de gravar em vídeo as sessões, concordando após a garantia de que as filmagens seriam visualizadas apenas por mim, destinando-se a registar informação resultante de conversas de grupo que, de outra forma, seria difícil de analisar. Este contato foi realizado por telemóvel, tendo eu fornecido o meu número pessoal na ficha de apresentação da pesquisa que acompanhou o pedido de autorização destinado a ser assinado pelos pais.

Os limites que se colocam à confidencialidade são, por outro lado, uma das questões mais contenciosas. O aviso prévio aos participantes de que situações de perigo poderão levar o investigador a quebrar o acordo de confidencialidade, sempre conversando sobre esta hipótese antes de a executar, é porventura a posição mais consensual (M. A. Powell, Fitzgerald, Taylor, & Graham, 2012). Hill (2006) entende contudo que este deve ocorrer apenas se a criança concordar. Neste estudo considerei quebrar a confidencialidade relativamente a dois casos, designadamente a participação de uma das raparigas num grupo de rapazes adolescentes, habitualmente reunidos *online*, e o contacto de outra com um estranho através do Facebook. No primeiro caso duvidei das boas intenções desse grupo, tendo em conta as descrições que me foram feitas das interações. No segundo, deixaram-me alerta as questões sobre a idade e a escola que vi serem colocadas. Expus as minhas dúvidas a ambas as raparigas mas, perante a garantia de que estariam aptas para avaliar o perigo que essas experiências poderiam acarretar e, nesse caso, pedir ajuda, estando eu também disponível para o fazer, optei por manter estes casos confidenciais.

3.6.4 Disseminação de resultados

A questão do anonimato e da confidencialidade ficam no entanto parcialmente comprometidas com a divulgação desta tese e a entrega de relatórios deste trabalho às crianças,

famílias e instituições¹³. A quantidade e singularidade das experiências aqui relatadas, muitas vezes com referências às características dos contextos em que sucederam, tornam difícil manter confidencial a identidade dos participantes e, logo, a informação que partilharam, relativamente a círculos sociais mais próximos. Quando apresentei este dilema aos participantes, no decorrer dos últimos encontros, a omissão de nomes verdadeiros foi considerada condição suficiente para a manutenção da privacidade e da confidencialidade. O uso de pseudónimos dificulta efetivamente este reconhecimento mas, tendo em conta os pormenores aqui descritos, não o impede totalmente. Note-se por outro lado que, ao longo do projeto, nenhuma das crianças pediu que o próprio nome fosse usado.

Esta é assim a fase do processo de investigação em que o potencial para causar danos nas crianças é maior (Young & Barrett, 2001). Esta dissertação contém dados que, no âmbito do quotidiano das crianças, sobretudo das que participaram neste trabalho, e da autoridade que sobre eles têm os adultos, podem ser usados contra elas mesmas. Tendo em conta que este é um estudo sobre as especificidades das suas experiências e das condições ou contextos em que estas ocorrem, parece no entanto difícil contornar o nível de pormenor considerado e a necessidade de o relatar. É afinal essa especificidade que sustenta os resultados desta pesquisa. Estes são então dados que os leitores, eventualmente pais, educadores ou outros próximos das crianças, devem considerar com respeito, nomeadamente em relação aos objetivos para os quais os participantes aceitaram partilhar estas informações. Este trabalho e os dados que ele contém sobre a vida das crianças foram desenvolvidos com o intuito de compreender e valorizar os seus pontos de vista e singularidade culturais. Por sua vez, este objetivo foi conseguido com base na relação de confiança e respeito mútuos que eu e os participantes fomos capazes de construir. Esta investigação não tem assim o propósito de invadir a privacidade das crianças, cabendo a cada família e instituição construir as suas relações com as crianças.

3.7 O processo de investigação

3.7.1 Encontrando um caminho

Iniciei este projeto motivada pela vontade de trabalhar com crianças e contribuir para uma melhor compreensão e reconhecimento das culturas, competências e traços

¹³ Ainda por realizar, a entrega de relatórios aos participantes, famílias e instituições será acompanhada, tanto quanto possível, de informações relativamente ao contributo e aplicação prática deste trabalho.

comportamentais que lhes são próprios (Prout, 2005). Como refiro na introdução, a propósito das motivações pessoais para este estudo, frequentava já a licenciatura em Comunicação Social quando me comecei a interessar pelas áreas do desenvolvimento infantil e educação, em particular no que diz respeito à estabilidade emocional das crianças. Em primeiro lugar, esta pesquisa serviu o propósito de reorientar o meu percurso profissional nessa direção. A opção pelo programa de Doutoramento em Estudos da Criança do então Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho¹⁴ encontra também aqui as suas raízes, sendo este o instituto de referência na área educativa mais perto da minha área de residência, facto pessoal que nessa altura determinava também as minhas escolhas profissionais.

A ligação com as tecnologias digitais surgiu já quando colocava a hipótese de me candidatar a uma bolsa de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Apesar do pouco que conhecia sobre a relação entre crianças e tecnologias, parecia-me uma área com muito para explorar, nomeadamente no âmbito da popularidade das tecnologias digitais como instrumentos ambíguos de capacitação e degradação da infância e da juventude. O conceito de nativo digital (Prensky, 2001) e a teoria do desaparecimento da infância (Postman, 1994) são bem exemplificativos deste fenómeno. Procurando caracterizar a geração que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais, eles descrevem uma paradoxal capacidade dos mais jovens para tirar partido das suas potencialidades e, em simultâneo, estar mais expostos aos seus riscos. Em suma, depois de alguma exploração, pareceu-me intrigante que o uso de tecnologias digitais por crianças e jovens emergisse como terreno privilegiado de afirmação das suas competências e estatuto social ao mesmo tempo que sustentava uma agenda de controlo e desvalorização das culturas infantis e juvenis.

Neste contexto, propus conhecer aprofundadamente, através de um estudo etnográfico, o ‘mundo digital’ das crianças. Esperava com este trabalho ajudar a construir uma visão deste fenómeno menos estereotipada e mais centrada na perspetiva das próprias crianças. Na proposta de investigação que apresentei ao IEC e à FCT escrevi:

Concordando com a ideia de que o mais relevante é a forma como as crianças usam as tecnologias e não o conteúdo das tecnologias em si (Buckingham, 2000) e revertendo para as crianças, como já se disse, o papel de agentes sociais ativos, o objetivo é então tentar perceber

¹⁴ Entretanto reconvertido em Instituto de Educação.

como se movem os mais novos neste novo meio e avaliar como e até que ponto estão em contacto com as tais ameaças e que entendimento fazem dessa realidade. Se atentamos nesta fase aos potenciais efeitos nefastos da internet fazemo-lo não para *a priori* considerar que o facto de existirem ou de se dizer que existem influencia negativamente as crianças, mas antes com o intuito de expor a análise a que a temática tem sido sujeita e, partindo dessa base, proceder então à nossa avaliação. Neste particular, uma das principais questões que se colocam é a de saber se as próprias crianças consideram estar em perigo e, caso a resposta seja afirmativa, como reagem. No fundo, trata-se aqui de testar ou até desmistificar o efeito de discursos potencialmente sensacionalistas (Burn & Willet).

Com base numa reflexão acerca das potencialidades educativas das tecnologias digitais, a independência com que as crianças deles se apropriam, os riscos associados à internet, o alarmismo em torno das questões de segurança *online* e o estatuto social das crianças, este primeiro projeto argumentava que só conhecendo a sua perspetiva era possível ter uma imagem realista deste fenómeno e, assim, promover um verdadeiro equilíbrio entre oportunidades e riscos. Neste sentido, ele propunha compreender o modo como as crianças integram as novas tecnologias no seu quotidiano e os sentidos que lhes atribuem, tanto no contexto de experiências positivas como negativas. Destacado como uma das lacunas da agenda de pesquisa sobre esta temática (Ponte & Candeias, 2006; Ponte & Vieira, 2007), este contributo viria complementar os estudos mais centrados nas características das próprias tecnologias ou nos seus impactos, dentre os quais os negativos mereciam particular destaque (Buckingham, 2007a; Livingstone, 2003).

De uma forma geral, ao longo do doutoramento, à medida que fui lendo textos científicos, participando em eventos académicos e contactado com investigadores, apercebi-me de que na licenciatura tinha adquirido pouca capacidade técnica para fazer investigação, bem como conhecimento sobre este ‘mundo’ e acerca da universidade enquanto instituição científica. Curiosamente, apesar do meu percurso académico ser em ciências sociais e humanas, notei como tinha dificuldade em distanciar-me da visão estereotipada do cientista distante e asséptico,

rodeado de uma parafernália de instrumentos, neste caso guiões, grelhas, protocolos, panfletos e afins, em substituição de pipetas ou lamelas. A este cenário não será, por outro lado, alheio o facto de sempre ter encarado o doutoramento como um caminho alternativo à vertente profissional. Financeiramente mais atraente e com mais oportunidades, a investigação era para mim uma hipótese a não descartar mais do que uma prioridade. Foi neste sentido que me esforcei, designadamente através da realização de exames de melhoria, por conseguir uma média final que me desse acesso direto a doutoramento. No entanto, só pensei efetivamente em seguir este caminho depois de decidir abandonar a carreira de jornalista, intoleravelmente precária e desrespeitadora da vida pessoal.

Foi então com muita insegurança que, depois de aprovado o projeto no IEC e feita a candidatura à bolsa de investigação, no ciclo de Maio/Setembro de 2007, me dediquei a contactar com a realidade que me propunha estudar e a comunidade académica que se dedicava a estas questões. Participei em conferências, palestras, iniciativas e cursos de formação e sensibilização acerca das oportunidades e riscos da internet, onde contactei tanto com investigadores como pais, professores, assistentes sociais, entre outros profissionais e, por fim, as próprias crianças¹⁵. Em particular, intimidavam-me os eventos que as envolvessem, pois sentia-me pouco preparada para interagir com elas, sobretudo no que dizia respeito a praticar a agenda de direitos de participação e liberdade de expressão que alimentava a minha motivação e que, na teoria, me dedicava agora a conhecer. Acreditava que, antes de ir para o terreno, tinha que me preparar, dominar o conhecimento nesta área de estudo e saber tudo o que havia para saber sobre como fazer investigação. Contudo, como se mantinha a incerteza de me ser concedida a bolsa e, sem ela, não tinha condições de continuar, resolvi seguir este caminho, mantendo assim vivo o projeto mas sem o esforço de um planeamento aturado.

Quando finalmente, quase um ano e dois momentos de avaliação negativa depois, recebi a notificação de que me tinha sido atribuída bolsa, em Abril de 2008, pensei algo como: ‘agora é a sério, vou fazer tudo como deve ser’. O primeiro ano de bolsa passei-o quase exclusivamente a ler e a planear o desenho metodológico do estudo, convencida de que só assim poderia realizar um bom trabalho, verdadeiramente científico. Bati muitas vezes à porta do

¹⁵ São exemplos destas iniciativas: o primeiro evento regional de divulgação dos resultados do concurso Seguranet, em Lisboa (18 de Junho de 2007); o lançamento do projecto Internet Segura e Linha Alerta, com posterior sessão de trabalho com forças de segurança e entidades da sociedade civil, realizado na Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN), em Lisboa (5 de Julho de 2007); a apresentação aos centros de competência da segunda fase do programa Seguranet, organizada pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), em Lisboa (11 de Dezembro de 2007); a acção de sensibilização organizada pelo Centro de Competência da Universidade do Minho no Dia Europeu da Internet Segura, na Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, em Braga (12 de Fevereiro de 2008), na qual participei como formadora; o *workshop* Segurança na Internet, com duas turmas do 9º ano do Colégio Teresiano, em Braga (8 e 9 de Maio de 2008), onde participei como organizadora e formadora; várias palestras sobre segurança na internet em escolas, nas quais participei como oradora.

meu orientador para ver aprovados os meus planos de pesquisa e, ao mesmo tempo que conseguia a desejada ratificação, ouvir que estava na hora de ir para o terreno. Adiei o quanto pude, presa sobretudo à preocupação de preparar técnicas de pesquisa através das quais as crianças se conseguissem expressar e estivessem certas de que eu as respeitava, estava interessada no que tinham a dizer e era sensível aos seus direitos, nomeadamente para desistir de participar na pesquisa ou ter nela parte ativa, dando sugestões ou fazendo críticas.

Os seminários de doutoramento em que participei e as leituras que fiz, nomeadamente sobre investigação participativa (Bragg, 2007; Noble-Carr, 2006; Soares, 2006), foram preponderantes para esta minha postura. À minha motivação inicial de contribuir para o reconhecimento da individualidade de cada criança, estes vieram juntar um vasto rol de princípios metodológicos e éticos a observar caso estivesse efetivamente comprometida com uma investigação em que as crianças vissem consagrados os seus direitos e verdadeiramente participassem. De acordo com estas fontes, este trabalho exigia do investigador uma preparação exaustiva, refletida, em particular, na conceção de técnicas de pesquisa através das quais as crianças conseguissem uma efetiva participação e na construção de um roteiro ético que acautelasse, entre outros, os princípios do consentimento informado, segurança, privacidade e não-discriminação (Alderson & Morrow, 2004; Christensen & James, 2000b). A literatura destacava ainda as potencialidades de métodos criativos como canais de comunicação mais capazes de dar conta das vozes dos utilizadores de *media* (Gauntlett, 2007). Em resultado destas leituras, as técnicas visuais, jogos, *role-playing*, entre outras (anexo 3) foram, para este trabalho, conquistando terreno à ‘simples’ observação e integração do investigador na cultura do ‘outro’ que, no projeto inicial, surgia como método privilegiado. Esta tendência está bem patente no reduzido número de sessões de observação do uso do computador realizado na primeira etapa do trabalho de campo.

Terminada essa primeira fase, realizada em centros de ATL com o objetivo central de criar bases para um trabalho de aprofundamento a realizar em contexto doméstico, concluí que estas técnicas estavam na verdade a tornar difícil aos participantes recordar e expressar pontos de vista sobre as suas próprias experiências, servindo mais o propósito de confirmar ou infirmar ideias específicas. Entre elas, a título de exemplo, encontravam-se as noções de nativo digital ou *gap* geracional, visualmente representadas em alguns dos *cartoons* e vídeos que os participantes foram desafiados a comentar (anexo 3) e com as quais, refira-se, não se identificaram. Pelo contrário, tinha sido nas poucas sessões de uso livre do computador que as crianças tinham

deixado transparecer a diversidade e complexidade das suas práticas, ao mesmo tempo que aceitavam a minha presença e participação com menos desconfiança e retraimento. Compreendi ainda, neste momento, que a segurança que eu tanto almejava viria somente com a experiência no campo e, por mais elaborados que fossem os meus planos, a pesquisa social, sobretudo quando envolve crianças, é sempre imprevisível (Ferreira, 2010). Assim, a segunda fase do trabalho de campo privilegiou a observação participante, recorrendo à entrevista mais como estratégia de devolução dos dados aos participantes (Bogdan & Biklen, 2003). Esta etapa, realizada na própria residência dos participantes e na sala de computadores de um dos centros ATL, esteve então centrada no que os participantes fizeram, sem atender a qualquer tipo de guião. Por sua vez, a interação verbal, incluindo no contexto das entrevistas, incidiu sobre essas mesmas práticas.

Contudo, apesar das dúvidas quanto à adequabilidade dos métodos, a minha atenção manteve-se virada para as confidências que os participantes me pudessem fazer, particularmente em relação aos mediáticos e apetecíveis casos de risco. A preparação da terceira fase de recolha de dados, realizada em centros de inclusão digital do Programa Escolhas, seguiu ainda este rumo. Nos primeiros encontros com as equipas técnicas dos projetos em que viria a trabalhar, declarei ter como primeiro objetivo conhecer esse tipo de casos e coloquei questões diretas acerca da sua ocorrência nos centros de inclusão digital ou envolvendo crianças que os frequentavam. Face à escassez de tempo disponível para o trabalho de campo, retornei às metodologias criativas como meio de despersonalizar e, assim, facilitar a revelação de experiências e opiniões (Bragg, 2007). A opção pelo Programa Escolhas tinha ainda surgido no decurso de alguns contactos exploratórios com profissionais de ação social, nomeadamente instituições de apoio a crianças, a partir dos quais procurei averiguar onde poderia trabalhar com crianças envolvidas em situações de risco. Um vez que, na literatura, as experiências de risco eram associadas a crianças e jovens mais desfavorecidos e expostas a outros problemas sociais (Staksrud, Livingstone, & Haddon, 2007), esta sugestão não me surpreendeu. Por outro lado, este programa estava integrado no projeto Inclusão e Participação Social (Ponte & Azevedo, 2011), o qual procurava comparar o uso de meios digitais por grupos sociais minoritários em Portugal e nos Estados Unidos da América.

De facto, só numa fase avançada da pesquisa percebi que, não obstante a opção por metodologias abertas e participativas, continuava presa a preceitos positivistas. Fruto da minha visão estereotipada do trabalho científico, inexperiência e contacto com a investigação

predominantemente empírica dedicada a este temas, tardei em concluir que não se tratava de conseguir que os participantes expressassem oralmente o que pensavam, estabelecer correlações entre essas afirmações ou considerar o surgimento de padrões. Nem tampouco de encarar a desorganização da pesquisa e a minha subjetividade como problemas. Na verdade, a riqueza do trabalho e dos dados que permitem ao investigador construir uma perspectiva informada e útil sobre os sentidos com que, enquanto sujeitos sociais, atuamos está aí (Murdock, 1997; Oakley, 1981; Whyte, 2005). Só então entendi porque, apesar dos esforços para seguir os preceitos metodológicos enumerados nos manuais, continuamente considerava que o meu trabalho pouco acrescentava àquilo que os grandes questionários sobre o uso de *media* por crianças já diziam. Por fim, tornou-se claro porque o meu orientador insistia que eu fosse para o terreno, sob o argumento de que, mais do que todas as técnicas que eu pudesse preparar, o importante era conhecer as crianças e (con)viver com elas.

A gestão das relações é efetivamente uma dimensão crítica da pesquisa qualitativa (Cohen et al., 2007, p.179) e são vários os investigadores que, iniciando as pesquisas de uma perspectiva mais distanciada, concluíram que só enquanto *insiders* (Oakley, 1981; Styles, 1979; Whyte, 2005) ou participantes completos (Cohen et al., *ibidem*) poderiam aspirar a compreender a cultura que pesquisavam. Para Hegner (2013), esta aproximação cognitiva e emocional tem originado contributos-chave, afastando-se cada vez mais da condição de “transgressão metodológica”. Mas como qualquer processo de integração grupal ou partilha pessoal, este não é simples, para os participantes ou para os investigadores e há inevitavelmente limites para aquilo que uns e outros conseguem ou estão dispostos a partilhar (McLean, 2007). Neste trabalho, esta questão esteve bem presente na forma como alguns participantes resistiram simultaneamente a participar na pesquisa e a abandoná-la, bem como nas minhas dúvidas quanto ao papel que deveria desempenhar. Como discuto na secção sobre ética, os participantes mostraram vontade de contribuir, compreendendo a importância de estudar sobretudo as questões relacionadas com segurança. No entanto, muitas das minhas intervenções pareceram despropositadas e até obscuras, em particular em relação a tópicos mais sensíveis, como os conteúdos sexuais e o contacto com estranhos, bem como ao registo de informações que aos olhos das crianças pareciam banais e às quais eu atribuía algum significado¹⁶. Foram vários os momentos de embaraço que tanto eu como os participantes experienciamos, inseguros de qual o nosso papel neste processo e das expectativas que sobre

¹⁶ Esta tensão está bem exemplificada numa das sessões em que o Astérix me pergunta: “Tens que apontar tudo?”

nós recaíam (Thomas, 2008). Nestes momentos a participação tornou-se mais difícil e a suposta neutralidade que, enquanto investigadora, deveria manter, impraticável. De facto, muitas das oscilações deste processo estarão relacionadas com o maior ou menor distanciamento que consegui e quis concretizar, aproximando-se a minha participação, em espaços e tempos distintos, da investigadora-observadora, ajudante, confidente e aprendiz. A relação que criei com cada grupo ou participante está presente com mais pormenor na descrição dos quotidianos que faço no capítulo III. Aqui procurei no entanto resumir como a co-construção do desenho metodológico esteve também intimamente ligada às questões éticas e ao lugar que eu encontrei ou construí para mim nestes contextos.

3.7.2 Reflexões finais

Foi então central a este projeto a oportunidade que tive para aprender com base nos meus próprios meios, ritmos e capacidades, nomeadamente para deslindar os fundamentos, objetivos, contributos e construções metodológicas de uma investigação interpretativa. Ter espaço e autonomia para desenhar o meu próprio caminho, percorrê-lo e aprender com ele, sentindo respeito e apoio pelas minhas opções, bem como confiança na qualidade e utilidade do meu trabalho foram determinantes para a forma como ele decorreu. Por outro lado, ao vir de encontro à minha perceção prévia de que não há uma mas muitas realidades, resultante sobretudo do meu contacto com outras culturas e diferentes histórias de vida, esta foi de facto uma aprendizagem tão difícil quanto gratificante. Entre outras estratégias, fizeram parte deste trabalho um contínuo questionamento dos dados, a leitura e releitura de manuais e artigos, debates com o meu orientador e colegas doutorandos, bem como pesquisas *online*. Refleti particularmente sobre conceitos como construtivismo, pós-modernismo, interacionismo simbólico, pós-estruturalismo, crise da representação (Denzin & Lincoln, 1994), entre outros que nos ajudam a compreender a viragem interpretativa da pesquisa qualitativa (Clifford & Marcus, 1986).

Neste processo foram especialmente marcantes o *workshop Critical issues and perspectives in internet research methods and ethics*, realizado a 6 de Outubro de 2009 em Milwaukee, Estados Unidos da América, no âmbito da 10ª conferência anual da Association of Internet Researchers (AoIR), a conferência *Education and/as art: metaphorical musings on how to think in cross-disciplinary ways in the academy*, proferida por Monica Prendergast, da

Universidade de Victoria, British Columbia, Canadá, a 28 de Abril de 2011, no âmbito do Ciclo de Conferências Doutorais em Estudos da Criança 2010/11 do Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga e o estágio que realizei em Loughborough, com o professor David Buckingham, o qual descrevi na secção sobre a análise de dados. A propósito dos desafios metodológicos e éticos da realização de projetos de pesquisa qualitativa exclusivamente *online*, foi no *workshop* da AoIR que contactei mais de perto com pesquisas que questionavam os paradigmas epistemológicos e metodológicos das etnografias tradicionais (Clifford & Marcus, *ibidem*). Motivado em particular pelo trabalho de Annette Markham (1998), oradora no *workshop*, o debate esteve centrado na forma como a condução *online* de pesquisas etnográficas nos obriga a questionar os parâmetros de objetividade, validade e significação das etnografias clássicas. Ao dar a conhecer o emergente campo da investigação baseada nas artes, a apresentação de Monica Prendergrast ajudou-me, por seu lado, a conhecer melhor o paradigma pós-moderno e o espaço que as artes podem ter no meio académico, não só enquanto método de pesquisa mas como paradigma epistemológico.

3.8 Avaliação da qualidade da pesquisa

Apesar de alguns trabalhos interpretativos considerarem a validade e fiabilidade em relação a padrões generalizáveis, é cada vez mais consensual que a investigação qualitativa exige critérios diferenciados (Lobe et al., 2007, p.12). Guba e Lincoln (1994) propõem que o rigor e a qualidade das pesquisas interpretativas estejam associados à sua confiabilidade e autenticidade. Confiabilidade é composta por quatro elementos: credibilidade, transferibilidade, reprodutibilidade e confirmabilidade. Importa, em suma, dar informações que permitam avaliar a honestidade do trabalho, a aplicabilidade dos resultados noutros contextos, de os métodos e resultados serem replicados e de as construções do investigador serem fidedignas. Acarretando algum valor político, autenticidade considera a relevância do estudo e a forma como ele reforça a justiça social, não obstante a complexidade deste conceito (Miller, 1998).

Assumindo uma posição crítica relativamente a algumas técnicas consideradas por Guba e Lincoln, nomeadamente o *member checking*, Silverman (1997, 2001) resume este processo em duas questões: Os pesquisadores demonstraram com sucesso por que devemos acreditar neles? O problema de pesquisa abordado tem significado teórico e/ou prático? Neste capítulo procurei dar respostas a estas perguntas, fornecendo ainda, de um ponto de vista prático, uma

visão mais realista do que é fazer investigação, muitas vezes oculta da linearidade presente nos manuais metodológicos (Hammersley, 2011). Terminei com uma síntese de como estes critérios, designadamente as noções mais amplas de confiabilidade e autenticidade, estiveram presentes na pesquisa e ao longo deste texto.

O processo e resultados desta investigação passaram pelo crivo de um constante e minucioso exercício de autorreflexividade, atento em particular à capacidade dos métodos permitirem que as crianças trouxessem para a pesquisa as suas próprias culturas de apropriação das novas tecnologias. O recurso à variedade de técnicas que caracteriza a primeira fase de trabalho de campo retrata esta avaliação, fundamental para o peso que a observação participante veio a ter nas restantes etapas de recolha de dados. Estes foram, por seu lado, considerados à luz desse processo, com as informações recolhidas na segunda e terceira fases a prevalecerem, tendo em conta a proximidade da relação que consegui desenvolver com os participantes. Foi em particular na segunda fase que os participantes se mostraram mais disponíveis para confiar em mim, abordando por iniciativa própria ou com mais abertura temas como a troca de comentários no Facebook, o contato com estranhos ou o vício. Esta proximidade retrata sobretudo a relação com as raparigas, mais disponíveis para conversar, inclusive sobre as vicissitudes das suas relações sociais, nomeadamente com rapazes. Contudo, também os rapazes do Cuco praticaram nos tempos que passamos juntos a competitividade nos jogos que tanto valorizaram, mesmo que isso implicasse usar palavrões, insultar ou falar alto.

Gerir as relações com os participantes foi efetivamente a faceta mais crítica deste processo (Cohen et al., 2007, p.179), tendo a minha participação sido dificultada pela atitude de censura que tantas vezes os adultos assumem relativamente ao que as crianças fazem das tecnologias digitais. Conseguir que não esperassem também de mim essa postura foi um processo demorado. Neste sentido, este estudo exigiu também do ponto de vista ético uma atitude de questionamento constante, atenta à valorização das expressões culturais próprias das crianças. Como referi acerca do percurso de investigação, uma das minhas principais preocupações foi conseguir transpor para a prática o meu respeito pelas crianças, a singularidade das suas culturas e dos seus direitos, o que entendo ter conseguido dado o nível de intimidade da relação que estabeleci com pelo menos alguns dos participantes. Estes foram efetivamente os informadores-chave desta pesquisa.

A confrontação entre dados resultantes de distintos contextos, técnicas e participantes permitiu-me no entanto conhecer estas culturas a partir de diferentes perspetivas. Não tendo,

em pesquisas qualitativas, a triangulação metodológica o propósito de verificar o grau de concordância entre os dados, ela fornece uma imagem detalhada do fenómeno que facilita a avaliação da sua transferibilidade (Silverman, 2001). Por outro lado, não obstante a fragilidade da técnica de *member checking* ou devolução dos dados aos participantes enquanto medida de aferição da sua exatidão, isto é, da consonância entre as perspetivas dos participantes e o relato que delas se faz, ela permite igualmente analisar o fenómeno a partir de diferentes ângulos. Neste sentido, apesar ter considerado as entrevistas como uma técnica excessivamente intrusiva, elas foram um elemento relevante, tal como a discussão do produto final da pesquisa, nomeadamente a tese, suas conclusões e as extensas descrições e citações que nela faço acerca dos participantes e das suas declarações. Esta diversidade foi então um aspeto central da manutenção de um equilíbrio entre a familiaridade com os contextos e participantes e uma perspetiva analítica capaz de resistir a 'ideias feitas'.

Destaco ainda como momento de avaliação da qualidade da pesquisa o estágio científico que realizei em Loughborough sob a orientação do professor David Buckingham. Para além do desenvolvimento de categorias de análise, tive aqui a oportunidade de apresentar em detalhe a pesquisa e os seus dados. Como notei na secção sobre a análise, este período teve um contributo central na análise dos dados à luz das vertentes menos aprofundadas da questão em estudo, bem como das perspetivas teóricas existentes. A relevância do estudo, ou seja, o seu contributo teórico e prático, foi assim um pilar do processamento da análise dos dados. Por outro lado, este resultou do cruzamento de diferentes olhares, atentos à forma como os dados suportavam ou não representações específicas.

De uma forma geral, o posicionamento metodológico e ético que procurei assumir neste estudo aproxima-se do conceito de imaturidade metodológica de Gallacher & Gallagher (2005, 2008). Permitindo reconhecer a vida social como algo complexo, desordenado e incompleto, ele encara a pesquisa social como processo igualmente intrincado. Importa assim aprender e progredir a partir de erros e reviravoltas, considerando e procurando compreender o papel que estes desempenham no fenómeno sobre o qual nos debruçamos e na forma como o estudamos. Se a vida social está em constante mudança, a investigação sobre ela não pode estacionar em métodos, técnicas ou saberes predeterminados e prescritivos. Neste sentido, imaturidade metodológica e interdisciplinaridade tocam-se, pensando nos fenómenos sociais e na sua investigação do ponto de vista da integração entre múltiplas e novas dimensões e relações.

4 Novas tecnologias no quotidiano das crianças

Wolcott (1994) considera a organização e análise de dados como uma das fases mais exigentes da pesquisa etnográfica. Face à quantidade e diversidade de informação, saber o que fazer e como retirar algum sentido dos dados é, mesmo para os investigadores mais experientes, uma tarefa árdua e morosa. Este autor sugere três estratégias: descrição, análise e interpretação. Necessariamente sobrepostas, estas distinguem-se por enfatizar, respetivamente, i) a narração do que o investigador observou, ii) a identificação de temas e organização dos dados em categorias, iii) a exploração dos significados de que estes se revestem, para os sujeitos, nos contextos investigados. Tendo em conta a natureza interpretativa de todo o trabalho qualitativo, mesmo a descrição de dados, selecionados e relatados a partir da perspetiva do investigador, é uma etapa subjetiva. Como escreve Wolcott (idem), a interpretação é simultaneamente “o ponto de partida e desfecho do trabalho qualitativo” (p.11). Esta ramificação espelha, no entanto, os atributos mais ou menos analíticos e teóricos da sistematização e compreensão dos dados.

Focando a dimensão descritiva, neste capítulo reconstituo a minha experiência em cada um dos contextos de pesquisa, nomeadamente centros de ocupação de tempos livres, espaços domésticos e centros de inclusão digital do Programa Escolhas. Esta é exemplificada por uma seleção de transcrições relativas às atividades favoritas de grupos ou participantes específicos, escolhidos face à profundidade do trabalho efetuado com os mesmos. Distanciando-se da etnografia clássica, no sentido em que esta pressupõe por parte do investigador um afastamento da cultura de origem e o convívio diário com as mesmas pessoas, por extensos períodos de tempo (Amit, 2000), esta pesquisa não deixa de representar uma imersão prolongada na cultura digital das crianças, em particular daquelas com quem foi possível conviver de forma mais prolongada. Desta resultou muita e variada informação, registada em notas de campo, memorandos e transcrições de entrevistas, sessões individuais e de grupo. Estas reconstituem assim o quotidiano das crianças, tal como ele foi vivido e observado por mim durante a pesquisa.

Com esta abordagem pretendo, por um lado, fornecer *insights* pormenorizados do modo como as crianças usam as tecnologias digitais no seu dia-a-dia, em diferentes espaços e tempos. Por outro, tenciono dar conta da forma como eu própria experienciei, avaliei e fiz registos escritos das sessões de pesquisa. Este capítulo vem assim transportar o leitor para esses

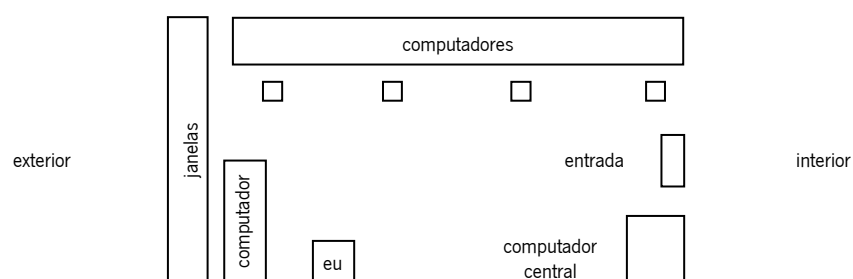
quotidianos, com um duplo propósito: i) narrar as contingências, especificidades e circunstâncias por detrás das atividades e preferências que preenchem o cotidiano das crianças — espelhando o processo de análise de dados, esta descrição serve de mote para a discussão que faço nos capítulos seguintes; ii) dar conta do papel que eu desempenhei nos mesmos e o formato que dei aos dados (Wolcott, *idem*), com o cuidado de trazer para primeiro plano as perspectivas dos participantes, evitando um relato excessivamente introvertido (Clough, 1992). Deste ponto de vista, este capítulo retrata os procedimentos que descrevi no capítulo metodológico, nomeadamente sobre o lugar que ocupei nesta pesquisa e como intervim e vivi nestes contextos.

Importa assinalar que esta exposição não tipifica as vivências consideradas neste estudo ou as observações que efetuei. Esse olhar analítico prevalece nos capítulos seguintes, onde abordo os sentidos e problemas da apropriação de tecnologias digitais com base numa análise temática, agregadora dos tópicos aqui exemplificados. Constituindo o ponto de partida para essa análise, as descrições que se seguem são exemplos concretos e sensoriais desta experiência de investigação e participação na cultura digital das crianças. Com esta opção aproximo também este trabalho do carácter multissensorial da vida social e, sendo esse o seu objeto de estudo, da pesquisa etnográfica. Procuro em particular acompanhar os seus textos mais contemporâneos, alguns deles até ficcionais (Madison, 2005; Rhodes, 2005). Entre outros aspetos, estes procuram dar conta da investigação enquanto experiência sensorial, corpórea e performativa (Monaghan, 2006; Pink, 2009; Pinto & Sarmento, 1999; Vannini, Waskul, & Gotschalk, 2011; Vannini, 2009a), bem como fazer chegar a etnografia ao público em geral (Vannini, 2012, 2013). Apesar de usar neste trabalho conceitos como o de significados, sinalizador de dimensões cognitivas, a posição construtivista que descrevi na metodologia conceptualiza a cultura, nomeadamente o lugar que a tecnologia nela ocupa, como ação e interação, localizada no espaço e no tempo (Vannini, 2009b). Esta perspectiva está ainda presente na discussão que faço do papel que a subjetividade e o inconsciente desempenharam no percurso metodológico que sustenta este estudo (Hanrahan, 2003; Meek, 2003; Peshkin, 1988, 2000).

4.1 Espaços de ocupação de tempos livres

4.1.1 *No Cuco*

Figura 8 - Esquema do espaço de trabalho do grupo 1



Chamar os participantes ou esperar que chegassem à sala dos computadores eram as minhas primeiras tarefas no Cuco. Dispersos pelo centro, a ver televisão, jogar ou conversar, no espaço interior, exterior ou ainda na cantina, demorou sempre algum tempo até que se reunissem. Habitualmente o primeiro, o Xerife optava pelo computador que dizia ser mais rápido. Menos apressados e criteriosos, o Astérix, a Lol e o Frize alternavam a ordem de chegava. Para aceder à internet era necessário outro compasso de espera. Sendo as sessões no princípio da tarde, os computadores estavam ainda desligados e demoravam a arrancar, acusando tanto o número de anos como de utilizadores — “são lentos e têm vírus que passam para as *pens*”, descreve a Lol (G1_A_S4_050411_NC). Recordando as dificuldades que tinham surgido na primeira fase, nomeadamente os entraves para que as crianças pudessem desistir de integrar a pesquisa¹⁷, usei frequentemente este espaço de tempo para recordar algumas das condições de participação, em especial poderem sair e fazer as perguntas que entendessem.

Após estes interregnos, acompanhados quase sempre de queixas, os participantes davam início à sessão propriamente dita. O Xerife abria o Facebook, depois o YouTube. Colocava os auscultadores, iniciava vídeos de música e começava a jogar. Dedicava-se a esta atividade até ao final do encontro, umas vezes conversando mais com os colegas, outras menos, mas sempre nessa tarefa. O jogo era ‘o do momento’, isto é, aquele a que todo o grupo de jogadores se dedicava afincadamente, por um período específico de tempo e através do qual a competitividade era mais intensamente praticada. Na maior parte das sessões realizadas tratou-se do Monster Galaxy, no qual os jogadores procuravam e capturavam monstros através de lutas, continuamente discutindo a performance de cada um — “sou o segundo a ter [um determinado monstro]” (Xerife, G1_A_S2_210311_NC). Parte deste grupo de ‘jogadores dedicados’, o Frize abria igualmente o Monster Galaxy. Alternava-o no entanto com os jogos de

¹⁷ Descrevo estes entraves na secção sobre ética.

plataformas como o Friv [*fráive*] ou o Y8¹⁸, mas procurando igualmente competir com os colegas — “Tens que cair também Astérix, já sabes” (G1_A_S3_280311_T). Apesar de, na entrevista de grupo final, ter afirmado ser indiferente, parecia preferir jogar o Monster Galaxy em casa — “Chego a casa e continuo. Amanhã já tenho [esse monstro]” (G1_A_S2_210311_NC). A Lol, única rapariga do grupo, entrava no seu perfil do Hi5 ou do Facebook para ver as notificações¹⁹. Ao longo da sessão dedicava-se ora a navegar nas redes sociais, falando alto sobre fotos, pessoas e acontecimentos — “É muito feio [o Carlos]. Foi esse que deu o murro ao Sérgio? Ele deve ter chorado” (G1_A_S5_020511_NC) —, ora a experimentar jogos, habitualmente com a ajuda do Astérix — “Como é que dá para pôr mais terras [no jogo Green Farm²⁰]?” (G1_A_S2_210311_T). Mais imprevisível, este jogava sozinho ou interagia com a Lol. Salvo algumas exceções, optava sempre por jogos diferentes dos que o Xerife e o Frize selecionavam. Sentada do outro lado da sala, com cada um dos ecrãs facilmente visíveis, eu observava estes usos e fazia perguntas. Os excertos que a seguir transcrevo são exemplos destes momentos.

Astérix: Também vou jogar esse jogo [Woman on Top²¹].

Lol: A sério! [Para o Frize] Que jogo é esse?

Frize: Qual?

Lol: Esse que estás a jogar.

Astérix: No Y8.

Xerife: Eu não estou a jogar no Y8.

Astérix: Ó, ah, fixe. Já estava a ver que ia malhar para o chão. Óooo, aiiiiii.

Frize: 400, ei!

Astérix: Já te vou ultrapassar Frize.

Frize: Ó sim, claro que sim Astérix.

Astérix: Já passaste?

Frize: Já. Uhh, uhh, já ia cair.

Astérix: Também já passei.

Frize: Boa.

¹⁸ Estes jogos não exigem a criação de conta e não têm a componente social. Em muitos, recomeça-se do primeiro nível sempre que se entra na plataforma.

¹⁹ Alertas dados pelas redes sociais para ações realizadas pelos amigos ou novos pedidos de amizade.

²⁰ Jogo do Hi5, semelhante ao Farmville, em que o jogador mantém uma quinta.

²¹ O jogo Woman on Top (mulher no topo) consiste em subir através de pequenas plataformas, evitando obstáculos em movimento, como carros ou balões, até alcançar o topo de um edifício, geralmente emblemático (Estátua da Liberdade, pirâmide, etc), onde se encontra uma mulher.

Astérix: Em quantos metros vais?

Frize: 700 eee 20.

Astérix: Prontos. Ainda vou em 503.

Frize: Aiii. Eu caí lá baixo [risos].

(...)

Frize: Tens que cair também Astérix, já sabes.

Astérix: Ninguém te mandou. Por acaso caí abaixo.

Frize: Ei, toma lá então. Estavas a gozar comigo. Eu nunca mais vou cair!

Astérix: Ai não?

Frize: Não.

Astérix: Então vamos ver. Cai, cai, cai.

Frize: Eu tenho em atenção as gaivotas Astérix. Já tenho 450.

Astérix: Tenho 300 e e e nada. Pffff!

Frize: Ei fizeste isso outra vez, toma lá. Tens quanto Astérix agora?

Astérix: 0.

Frize: Ah, bem me parecia. Parece que tinha ouvido mal.

Astérix: Não, por acaso tenho 9. Não, tenho 23.

Frize: Ó, só. Eu só tenho 600. Não. 600.

Astérix: Vai passar para o próximo nível e eu neste.

(...)

Frize: Loser [perdedor]! Ui que eu já ia malhar.

Astérix: Já foste pronto. Frize, 0.

Frize: Hi, hi! Ui, que sorte.

Lol: [Para o Astérix, que lhe mexe no computador] Não, não faças isso.

Astérix: Muito bem, assim é que eu gosto.

Frize: 908 Astérix, e, e, e. [Quando este lhe mexe no computador]: Ó Astérix, ó Astérix, ó Astérix, eu não fiz nada. Astérix, cheguei à minha moça, Ahhh. Toma lá, Astérix. 900 de pontuação [com sotaque espanhol].

Xerife [no jogo Monster Galaxy]: Ei, ó Frize, 130.

Frize: Ei que sorte, que piço.

Xerife: Posso capturar agora.

Frize: Ó captura. Quantos pontos tem Xerife. Para capturar?

Frize [olhando para o ecrã do Xerife]: Quantas tens? Então vais-te matar Xerife. Havias de te matar. É que me ria.

(...)

Xerife: Como é que isto se faz?

Frize: O quê?

Xerife: Quando vou a matá-lo muda.

Frize: Já está Xerife?

Xerife: Não!

Frize: E quê, não anda!

Investigadora: Esse jogo é de quê?

Frize: É tipo, tens um monstro.

Xerife: Aliás, vários.

Frize: Tens três, podes escolher os três que são teus, do mesmo nível e tentas capturar mais.

Astérix: É o Monster Galaxy.

Frize: E quê, já podes capturar?

Astérix: Vês aqui. Monster Galaxy. Monstros na galáxia.

Frize: Já dá para capturar. Não?

Xerife: Ó deixa ver os outros. Tu também é que és esperto!

Frize: O quê, disseste que este era melhor.

Xerife: Quando vais capturar.

Frize: Qual é a diferença. Eu vou capturar.

Xerife: Assim é mais difícil. Mas assim não dá para capturar.

Frize: Ó estão os três aqui. Ó, é gozo, vou sair daqui Xerife.

Xerife: O que é este?

Frize: Xerife, queres ver o mundo como é?

Xerife: Tens os monstros todos daquele mundo?

Frize: Falta-me um, já te disse.

Xerife: Ó deixa ver os monstros.

Frize: Ó vai aqui.

Xerife: Frize, que mundo fixe.

(...)

Xerife [para o Frize]: Já tens este monstro?

Frize: Boa!

Xerife: Já capturei três monstros.

Frize: Vou capturar o quarto.

(...)

Xerife: Já tenho o Hungria.

Frize: Vais ver, amanhã de manhã já tenho.

Xerife: Ai é?

Frize: É.

Xerife: Eu também já tenho.

Astérix [sobre o Green Farm]: Ela começou agora e já ganhou mais do que eu. Só tenho tomates e não sei quê.

(...)

Lol: Uh, saiu-me uma galinha.

Frize: Astérix, já ganhei uma ovelha, à pois é!

Astérix: Uma ovelha!

Frize: Sim.

Astérix: Fogo, também, eu é que não ganho nada. Ganho tomates e tomates e tomates.

Frize: [Risos] Já estou no nível três também.

Astérix: Estás no nível quatro.

Frize: Ou isso.

Astérix: Conheço este jogo há muito mais tempo que tu.

Investigadora: Olhem, eu vou-me embora está bem! São três horas.

Frize: O que é isso Astérix?

Investigadora: Posso vir para a semana?

Astérix: Lotaria é todos os dias. É assim, podes jogar todos os dias.

Frize: Queres ver? Olha.

Astérix: Tens três tentativas. Ganhaste?

Frize: Tomates.

Astérix: É o que eu ganho sempre.

Eu ri.

Frize: Ó, é gozo.

Lol [no Hi5]: Que fuça meu!

Astérix: Eu não sei como é que consegui tirar esta foto.

Lol [falando para mim]: As melhores fotos que nós temos é ele que tira.

Investigadora: É! És bom fotógrafo?

Astérix: Sou. Eu vou tirar...

Lol: Ele é viciado. Está sempre a tirar.

Investigadora: Pois.

Lol: E depois as que ficam melhor...

Astérix: E apagamos as outras.

Lol: Apagamos as que ficam mal.

Investigadora: Pois.

(...)

Astérix: Esta também fui eu que tirei.

Lol: Está espetacular. Olha [risos]. Com o chupa. Astérix.

Astérix [lendo o comentário na foto da Lol]: Minha franguinha.

Lol: Também sou eu.

Astérix: Franguinha!

Lol: Ela é minha franguinha.

Astérix: Não, ela é que...

Lol: Eu sou franguinha.

Astérix: Tu és a franguinha.

Lol: Eu sou franguinha dela e ela é minha franguinha.

Astérix: Não, mas tu és a franguinha.

O Frize ri.

Lol: Podes apontar isso Ana. Que eu estou a puxar o cabelo ao Astérix.

Astérix: Ah!

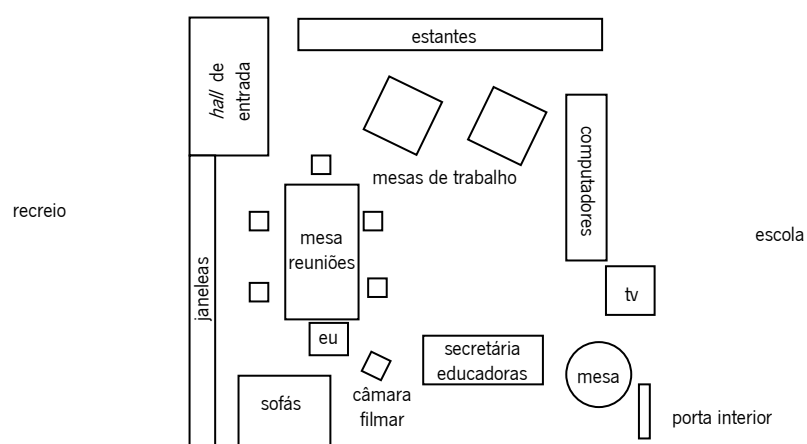
Lol [escrevendo no Hi5]: Meu pito.

Eu e a Lol rimos.

(G1_A_S3_280311_T)

4.1.2 O grupo do Bando e o Habbo

Figura 9 - Esquema do espaço de trabalho do grupo 2



Quando eu chegava ao Bando, sempre ao início da tarde, acontecia uma de duas possibilidades: as crianças, sentadas nas mesas de trabalho, a pintar ou bordar, terminavam o que estavam a fazer e arrumavam os materiais nas estantes; a educadora pedia-me para aguardar pela finalização de alguma atividade, o que eu fazia sentando-me na mesa de reuniões, a que mais frequentemente utilizamos para a pesquisa, num dos sofás ou adiantando a montagem da câmara de filmar no tripé. À medida que terminavam o trabalho ou as arrumações, as crianças juntavam-se a mim. Sentávamo-nos. Quase sempre numa das cabeceiras [acabei por não refletir sobre que imagem isto passaria, mas o certo é que na outra sentavam-se um ou mais participantes], eu descrevia a atividade que tinha pensado para aquele dia e perguntava se a queriam fazer. Depois deste debate, normalmente curto, com os participantes a aceder, não obstante algumas críticas e a participação mais ou menos entusiástica e rápida, eu formalizava o início da sessão afirmando que ia iniciar a gravação

O excerto que a seguir transcrevo diz respeito a um dos encontros em que, depois de realizada a atividade proposta por mim, designadamente o debate de cartoons alusivos ao uso

da internet e outras tecnologias digitais por crianças (anexo 3), os participantes pediram para aceder ao Habbo, uma comunidade virtual. Este tinha sido falado na sessão anterior, a propósito do jogo palavra puxa palavras (p.67) e de uma conversa sobre a (in)segurança de comunicar através do Messenger e de *chats*. Desconhecendo-o e curiosa perante a descrição de que seria simultaneamente um jogo e um *chat*, em que se “parte logo para outras coisas” (Zita, G2_FG5_230409_T), fiz várias perguntas. Perante a impossibilidade de o vermos, dado o serviço de internet estar indisponível, combinamos que mo mostravam numa das sessões seguintes. A partir daí passamos a usar o meu computador e o serviço de acesso móvel à internet que comecei a trazer, dada a lentidão com que funcionavam tanto os computadores — “velhinhos, velhinhos, velhinhos” (educadora, G2_FG5_230409_T) — como a internet do centro, quando disponível. Em forma de hotel, o Habbo é constituído por diferentes salas, entre elas o cinema. É nesta que se desenrola o episódio que transcrevo, no qual as crianças abordam alguns dos ‘habbos’²² presentes. Este momento decorreu numa mesa improvisada, paralela à dos computadores e composta pelas mesas de trabalho, dado a de reuniões estar ocupada com uma exposição dos materiais que as crianças tinham criado ao longo do ano, destinada a ser visitada pelos pais. As crianças rodeavam o computador, colocado numa das cabeceiras. A Zita era quem comandava o rato. De pé atrás da câmara, a Puki relatava, como que interpretando o papel de *voz off* num documentário. Eu estava entre o grupo de observadores.

A página do cinema Habbo abriu, surgindo uma sala com mesas, cadeiras, um fontanário e dois ecrãs. Um tinha publicidade e o outro pequenos bonecos, sendo este o ecrã do cinema, uma vez que em frente se alinhavam duas linhas de cadeiras. Por toda a sala se viam bonequinhos, sentados, de pé e a caminhar. Num balão de texto surgia um símbolo de uma mão com o polegar para cima e o texto: “luiz: - recebeu respeito”. O avatar da Zita, que eles designavam de habbo, estava assinalado por uma seta amarela sobre a cabeça, apontando de cima para baixo e mexendo continuamente nessa direção.

Zita: Cá está. Ora vejamos.

Puki: Estão no mundo Habbo

²² Habbo é também a designação dada nesta comunidade aos avatares, isto é, às figuras gráficas que representam o utilizador.

Figura 10 – Ecrã do cinema Habbo



Investigadora: Isso é quê?

Zita: É o Hab, é o cinema.

Investigadora: Ah!

Puki: Estão no cinema.

Investigadora: Esse cinema é muito à frentex.

Zita: Escolhe aí um para nós nos metermos com ele.

Puki [relatando para a câmara de vídeo que estava a gravar a sessão]:

Um cinema à frentex ou lá como é que ela disse.

Investigadora [rindo]: Frentex.

Puki: É isso, não tinha percebido.

Investigadora: Mas sabes o que quer dizer.

Puki: Sim, é muito à frente.

Investigadora: Exato.

No ecrã surgiu um novo balão de texto, com o símbolo da cabeça de uma boneca e o texto: “habbo.linda.: Santos Santos Santos”. Vários participantes sugeriam que boneco a Zita deveria abordar. Ela continuou.

Zita: Vamos lá falar com este.

No ecrã voltava a surgir um novo balão, com o mesmo símbolo da boneca: “habbo.linda.: golllllllllllllllllllllll é de kleber pereira”.

Investigadora: Qual é o teu bonequinho?

Zita [apontando]: É este.

Ratatui: É esta coisa horrível, esta aberração da natureza.

Puki [relatando]: E vamos lá falar e vamos lá gozar.

Investigadora: Tu és um rapaz, aí?

Zita: Não, ele é que é um rapaz, mas agora saiu.

Ratatui: És esta aberração da natureza.

Puki: E vamos falar com um rapaz, vamos meter-nos com ele.

Investigadora: Mostra lá o teu bonequinho.

Zita: É esta.

Ratatui: Está aqui. É feio.

Surgiu então um menu semelhante ao anterior mas com uma boneca e algumas informações: Zita, empresaria, boladao, goku, justin timberlake, irado, ivete sangalo, rock, pop. Por baixo do menu estavam disponíveis outras opções: inventário de efeitos, acenar, dançar, emblemas, mudar visual.

Puki [puxando pelo ombro do Gesso]: E o menino mete-se à frente.

Zita: Vamo-nos meter com este? Não.

Ratatui [rindo]: É do filme.

Zita: Vamos falar com este. Este?

Ratatui: Esse fugiu-te.

Zita: Olha, vamos falar com este.

Puki: Vamos falar com um rapaz que parece ser sincero, sensato.

Zita: Olha este.

Ratatui [vendo que ela voltava a apontar para o ecrã da sala de cinema]: Esse é do filme. Ela vai entrar no filme. Ela é muito esperta.

Investigadora [para a Puki]: Está a gravar?

Puki: Agora é a Raio que tem que se inclinar.

Ratatui: Vai ela agora entrar no filme.

Entretanto, no ecrã surgiam novos balões de texto, das bonecas anteriores e de um boneco: “ola vc poderia me dar um pipoca”, “Pipoca”, “Filme sem pipoca não combina”, “xau”.

Fofinha [lendo]: Filme sem pipoca não combina.

Zita: Eu estou aqui. Não dá para passar porque este está aqui.

Ratatui: Porque esse parolo está aí a fazer.

Puki [relatando]: E um parolo, está a fazer.

Zita: Estes balões quer dizer que eles vão falar.

Gerou-se alguma confusão, com todos a levantarem-se, na tentativa de reorganizar as cadeiras para que pudessem ver.

Fofinha: Já está Ana Francisca.

A Puki virou então a câmara para ela.

Investigadora: Onde vais rapariga?

Já de frente para a câmara e fazendo de conta ter um microfone na mão, ela continuou.

Puki: E estamos a caminho de descobrir o mundo Habbo. Eu sou a Puki.

Investigadora [rindo]: Eu não te quero filmar a ti.

Ela voltou a virar a câmara na direção do computador. O Ratatui imitou-a.

Ratatui: Eu sou a Puki.

Investigadora: Depois vamos fazer um documentário sobre o Habbo, com a tua apresentação.

Ratatui: E este é o jornal nacional, da TVI. A Puki riu e voltou a virar a câmara.

Puki: Jornal da TVI.

Eu afastei-me para ver uma mensagem no telemóvel.

Bolhas [virando a câmara para ela]: Devia ser mais assim.

Eu voltei e pedi para virarem a câmara novamente para o ecrã, dizendo que no final poderiam filmar livremente.

No computador a Zita tinha selecionado outro boneco, fazendo surgir um menu com símbolos e o nome do avatar: “tulio2296”. No ecrã

continuavam a surgir balões de texto: “Obrigada”, “Vlw”, “xau”. Logo de seguida o menu desapareceu. Chamando a Bolhas, a Zita começou então a falar com um boneco, chamado “leOnaruto”.

leOnaruto: oi

Zita: oi

Investigadora: Então?

Zita: Ele fala comigo, acho eu.

No ecrã surgiu outro balão de uma boneca: “hahahahahagi: vc tem msn”.

Ratatui [lendo]: Oi, oi.

Zita: Vá lá, vá lá, já disse oi, o que é que eu digo mais?

Ratatui: Olá.

Zita: Não. Quem és.

Bolhas: Quem és.

Ratatui: Uma pessoa.

Zita: Não, como te chamas, como te chamas.

Ratatui afirmou: Ai, ele vai dizer.

A Zita escreveu “como te chamas?”

Ratatui: Que giro.

Zita: É surdo.

Puki: E o rapaz é surdo. Ele não se mete com ela, não a acha gira ou qualquer coisa assim.

Zita: Olha o meu pirou-se. Ai não está aqui.

Puki [tentando ler o nome do Habbo]: Vamos falar com o leaauto, leaato, leauto ou lá como é que ele se chama.

Zita: Olha a minha pirou-se. Ah, foi para ali. Ó, vamos sair daqui.

De seguida passou o cursor sobre o botão "Dar Respeito" e leu alto: “Dar respeito”.

Investigadora: O que é isso, dar respeito?

Sem responder, a Zita apontou o cursor para o botão "Pedir para virar Amigo" e carregou.

Zita: Pedir para virar amigo, carrega-se aqui não é?

Surgiu um menu, com o título “Aviso”, onde se lia: “leOnaruto recebeu seu Pedido de Amizade. Ele(a) será adicionado(a) à sua Lista de Amigos se aceitar o pedido”. Por baixo um botão dizia “OK”.

Zita: Ele recebeu o meu pedido e depois vai adicioná-lo. Se quiser, lá está.

(G2_FG6_300409_T)

4.2 Espaços domésticos

4.2.1 A Bolhas e as séries televisivas

Com as nossas sessões a acontecer de manhã, altura em que a Bolhas estava mais livre, apanhei-a quase sempre de pijama, a tomar o pequeno-almoço (uma taça de cereais) enquanto via televisão, habitualmente o programa Querido Mudei a Casa na Sic Mulher. Em cima da mesa de centro à sua frente, o computador estava desligado. Quando lhe perguntei, numa das primeiras sessões, se iria à internet mesmo que eu não estivesse presente, ela afirmou que sim. Isto depois de ressaltar que àquela hora não dava nada na televisão que quisesse ver. Foi nessa mesa de centro, sentadas no chão ou no sofá, mantendo a televisão ligada mas, a meu pedido, com o volume mais baixo, que os nossos encontros decorreram. Colocado em cima da mesa, o gravador não pareceu incomodar a Bolhas. O à vontade com que conversámos terá certamente estado relacionado com o nosso grau de parentesco e com o facto de, apesar dos encontros em família serem esporádicos, convivermos com regularidade desde a sua infância. Contudo, a Bolhas é, como ela própria descreve, uma menina “muito sociável” (G2_B_S1_100311_T).

Ao longo das nossas extensas sessões (fui frequentemente convidada para almoçar), a Bolhas descreveu com pormenor por que estava pouco tempo *online* e quais as suas atividades favoritas — nas manhãs em que não tinha aulas, a fazer trabalhos, conversar com amigas ou jogar, estando os fins de tarde e outros espaços de tempo livre destinados a atividades extracurriculares; aos fins-de-semana e nas férias, sobretudo a ver séries. Explicou nomeadamente porque gostava de “jogar joguinhos” (G2_B_S2_120411_T), desde que tivessem níveis, preferia não ter conta no Facebook — “depois tinha que ir lá, não gostei nada desse tipo de coisas”; “ai, só tinha trabalho com aquilo” (G2_B_S1_100311_T) — e apreciava que a

internet permitisse facilmente aceder a informações sobre o tempo, os filmes em exibição no cinema e a programação televisiva. Foi precisamente sobre o *download* e posterior visionamento de séries televisivas, atividade que aprendeu a fazer com os irmãos, ambos mais velhos, que mais nos debruçámos. Chegámos a ver em conjunto um episódio de uma das suas séries preferidas, Charmed, e discutimos extensamente o que nos agradava e desagradava em determinadas séries e episódios. Nos excertos que se seguem a Bolhas descreve esta atividade, como acede e consome estes conteúdos e o que neles valoriza.

Investigadora: Como é, não costumas fazer uma coisa de cada vez?

Bolhas: Eu costumo, por exemplo. Abro o Gmail, mas não inicio sessão, porque depois vou logo aqui [abrir novo separador] e ponho outro. Eu vou mostrar.

Digitou, na barra de endereços, www.portugalséries.net. Quando o *site* abriu verificou e comentou alto se já tinha visto os episódios disponíveis.

Bolhas: Não saiu outro. Pois, este já vi. E depois vêes os comentários que as pessoas escrevem aqui. E também vou a outro. A este (www.baixartv). Também é um bocado pelo aspeto. Às vezes aparece umas janelinhas e mais não sei quê, não gosto nada desse tipo de coisas. E depois também tiro [a série] Chuck de outro. Eu antes tirava deste, que era o Portugalséries.

Investigadora: Então, quando ligas o computador vais ao *e-mail* mas não vais ao *e-mail*.

Rimos.

Bolhas: Vou, só que primeiro meto isto tudo e depois é que vou tirando as coisas.

Investigadora: É para ires vendo o *e-mail* enquanto está a sacar²³?

Bolhas: Sim, senão demora muito. Primeiro vinha ao Portugalséries.

Investigadora: Não conheço esses *sites*.

Bolhas: Este aqui era o que eu ia antes, até é jeitoso, eu gosto. Só que depois teve montes de tempo com erro e não abria ou demorava muito a abrir. Agora está melhor. Mas depois tem...

²³ Termo informal usado para referir o *download* de ficheiros, isto é, a gravação para o próprio de computador de ficheiros disponíveis na internet.

Investigadora: Mas gostavas porquê?

Bolhas: Porque foram os meus irmãos que mostraram, eu não tinha de procurar, já sabia que era este. Mas eu só saco Chuck, o meu irmão é que também tira 90210 (nine, o, two, one, o). Eu não gosto lá muito.

Investigadora: Eu não vejo nenhuma das duas.

Bolhas: Chuck é muito fixe. Mas o 90210 dá na Fox Life.

Investigadora: Mas eu nunca vi. Ah, já sei qual é.

Bolhas: 90210 (noventa, duzentos e dez). Mas nunca vi.

Investigadora: Pois.

Bolhas: É como os meus irmãos dizem. Mas eu não gosto de dizer assim.

Investigadora: Estás habituada.

Bolhas: Isto às vezes demora muito a abrir por isso é que eu...

Investigadora: E como procuraste este (baixartv). Foste tu ou...?

Bolhas: Fui. Pus *download* rmdv, que é o *real player*. E depois tinha lá muitos.

Investigadora: Fizeste pesquisa no Google foi?

Bolhas: Foi.

Investigadora: *Download* quê?

Bolhas: Pus *download* Chuck. Mas depois como não encontrava ...

Porque este *site* esteve montes de tempo muito atrasado e não tinha.

Então eu tinha que procurar outros. E então... pus *download* e pronto.

E tem os comentários.

Investigadora: O quê?

Bolhas: Gosto de ler os comentários que eles fazem.

Investigadora: E tu só vês o Chuck?

Bolhas: Sim.

(G2_B_S1_100311_T)

Bolhas: Olha, já vi esta temporada toda, estas temporadas todas. Tou viciada, tou viciada nisto.

Investigadora: Ahh.

Bolhas: E já vou, agora vi este, primeiro. Ainda só...

Investigadora: Viste estes dois? O um e o dois?

Bolhas: Sim.

Investigadora: Agora ias sacar o Hell Hath no Fury? Não sei o que é que significa.

Bolhas: E depois eu também costumo abrir sempre, sempre... vou à Wikipedia. E, e como já sei a lista... de episódios. Charmed. Pode ser quarta temporada. Assim já sei como fazer isto. Venho aqui...

Investigadora: Isso é da...? Ai é da Wikipedia!

Bolhas: É da Wikipedia. Depois venho aqui, ponho quarta temporada, que já... Mas não está nada. Depois leio aqui o resumo da temporada.

Investigadora: Ahhh...

Bolhas: As personagens, por exemplo, este, vem este outra vez.

Investigadora: Hmm, hmm.

Bolhas: Vejo uma temporada e depois venho ver sempre o que é que vai acontecer.

Eu ri.

Bolhas: Não, porque gosto de ver sempre o que vem a seguir.

Investigadora: Porquê?

Bolhas: Não sei. Ah, gosto de ver. Assim já sei...

Investigadora: É este não é?

Bolhas: É este.

Eu leio parte do resumo.

Bolhas: Pronto, depois é fixe, já sei um bocadinho o que é que vai acontecer.

Investigadora: É tipo, cria suspense?

Bolhas: Ya.

Investigadora: Tipo...

Bolhas: Só que depois...

Investigadora: Ficas a, eu quero ver mesmo isto, o que vai acontecer!

Eu ri.

Bolhas: Então, tenho sempre isto aberto. Pronto, imagina. Já tá.
Espera...

Investigadora: Quando vais fazer o *download*?

Bolhas: Sim. Espero os 45 segundos. Venho aqui, fecho isto, esta coisinha, publicidade.

Investigadora: É, aparece sempre...

Bolhas: Ai, mas eu fecho sempre.

Investigadora: Pois.

Bolhas: Eu já nem vejo aquilo, já sei o que é que aquilo é. É sempre. Porque eu agora já só espero por isto. Pronto. Depois ponho ok. O que eu tava a dizer era...

Investigadora: Qual é o...

Bolhas: Vai ser muito devagarinho este.

Investigadora: Porquê?

Bolhas: Porque é assim.

Investigadora: Duas horas que diz aí, mas isso quase nunca...

Bolhas: Não, não, é, qua, não.

Investigadora: Não costuma corresponder.

Bolhas: Não costuma. O máximo que calha é uma hora. Eu, uma já consegui, foi dois minutos. E foi neste. Mas agora tá, mas agora imagina que eu vou aqui. Agora vou, vou ao outro e já dá. Ó, porque eu não tou pa esperar duas horas! Posso esperar dez minutos.

Eu sorri.

Bolhas: Claro. Eu vou esperar duas horas!

(...)

Bolhas: Olha, vês? Tá muito mais rápido.

Investigadora: Hmm, hmm.

Bolhas: Já só faltam nove minutos.

Investigadora: Mas qual é que costuma ser mais rápido, afinal?

Bolhas: Costuma ser o Megaupload, mas tipo, costuma ser mesmo rápido, mas às vezes...

Investigadora: Hmm, hmm.

Bolhas: É como tudo. Este aqui também só vinte por, vinte, não sei como é que aquilo se lê.

Investigadora: Tu vais ao que dá mais, ao que é mais rápido. Tu experimentas um. Se o tempo te agradar nem vais ao outro.

Bolhas [rindo]: Claro.

Eu ri.

(G2_B_S3_060711_T)

4.2.2 A Raio e o Facebook

Bastante calada nas sessões de grupo da primeira fase, a Raio foi uma interlocutora fácil e dinâmica nas sessões domésticas. Recebeu as minhas perguntas com naturalidade, mesmo aquelas que diziam respeito aos aspetos mais pessoais da sua vida. Foi a participante com quem realizei a única sessão no quarto, sendo ela mesma a propor que usássemos esse espaço para ter mais privacidade. É em grande parte aos seus relatos pormenorizados, ilustrados com recurso a exemplos das suas próprias contas em serviços de comunicação *online*, que se deve o foco e a profundidade com que neste trabalho foram abordadas as trocas de comentários em fotos do Facebook. Como descrevo no capítulo seguinte, estas integram uma dinâmica de negociação das relações e estatuto social, sobretudo entre raparigas.

A socialização era de facto a dimensão do uso de tecnologias que a Raio mais valorizava, comunicando continuamente com amigos e amigas através do Facebook mas também por Messenger, Skype e telemóvel, consoante o objetivo, grau de intimidade e amizade que enquadrava ou a que cada ‘conversa’ se destinava – “No Messenger, ahh, não sei dizer, é mais pequenino, mais aconchegado (...) Quando falo com as minhas amigas não é por Skype, é por MSN. Pronto, não, não vamos estar a ligar o Skype pa, pa, pa falar de coisas que podemos falar no MSN! (...) As conversas é, por exemplo, d'um assunto que não quero estar a falar pa toda a gente ouvir. Se eu falar aqui [Skype], toda a gente ouve. Então pronto, falamos no MSN” (G2_C_S4_200711_T).

Realizadas durante a manhã, a parte do dia mais livre também para a Raio, com as aulas a ocupar as tardes, as nossas sessões foram sobretudo dedicadas a conversar. Em contraste com outros participantes, que descreveram e falaram sobre ações específicas que realizavam na minha presença, a Raio mostrou boas capacidades para reconstituir verbalmente

acontecimentos e a forma como lidou com os mesmos, desenvolvendo raciocínios calmamente, sem a minha intervenção, frequentemente reduzida à enunciação de perguntas genéricas. Nestes moldes discutimos várias situações em que, por meio da tecnologia, em especial do Facebook, ela começou, aprofundou e terminou amizades. Foi aplicando essas capacidades de expressão, que aliás alimentam um gosto pela escrita, sendo para isso a internet um instrumento de pesquisa valioso, que a Raio descreveu como se processa a troca de comentários em fotos, tema dos seguintes excertos:

Investigadora: E no Facebook normalmente vêes o quê?

Raio: As novidades que há.

Investigadora: Tipo, como, como é que costumavas fazer? Costumas...

Se é que posso perguntar [sorriso].

Raio: Ahhh... Vou ver, ahh, à página inicial as novidades. Se... Às vezes eu gosto de ver.

Investigadora: Vais ver as notificações e os pedidos de amizade?

Raio: Sim. E quando não tenho nada para fazer vou ver isso [mural], por exemplo, mas não é nada de interessante. Quando não tenho nada para fazer, mas faço isto.

Investigadora: Ver o que é que os outros escreveram...

Raio: E, ah, e quando tem fotos novas.

Investigadora: Hmm, hmm. Hmm, hmm.

Raio: Então, como eu não sei quando é que eles têm fotos novas. Depois tão sempre a dizer, vai comentar e eu esqueço-me. Então vou ver e depois lembro-me.

Investigadora: E porque é que dizem. Dizem-te vai comentar como?

Raio: Pa pedirem pa comentar. Dizer, ahh, tá fixe ou tá gira. Principalmente as amigas. Os rapazes não.

Rimos.

Investigadora: Ahhm. Mas dizem-te, dizem-te como? Através do telemóvel?

Raio: Não. Às vezes é por MSN, outras é por Facebook. Outras vezes é, é quando tamos na escola.

(G2_C_S2_250511_T)

Investigadora: O que é que tu achas então que fazes demais no computador, que devias, não, que não devias passar tanto tempo... a fazer?

Raio: Facebook.

Investigadora: É?

Raio: É.

Rimos.

Investigadora: A comentar fotos e...

Raio: E o perfil. Eu às vezes tou mai, por exemplo, tou quê, uma hora, por exemplo, no Facebook. E, praticamente não faço lá nada. Mas pra mim é, parece que é muita coisa. Porque depois o meu computador, também, às vezes atrasa e não sei quê. Ou às vezes faço pausas.

Investigadora: Hmm, hmm.

Raio: Mas pronto. É.

Investigadora: E, por exemplo, nessa hora o que é que, o que é fazes, assim mais concretamente?

Raio: Ahh, vejo as novidades. Ahh, às vezes tenho pedidos de amizade, vou ver quem são as pessoas, pesquiso, de quem são a, de quem são a, são amigas de quem. Ahhh, comento fotos. Ahh, vou ver o que é que se passa na, na vida das outras pessoas, não é! E à, à, por exemplo, saio, saio do Facebook, vou a, ao Hotmail, dizem pa ir ao Facebook. Vou ao Face, lá tenho de, de ir ao Facebook. Pronto, é...

Investigadora: Ao Hotmail quê, ao Messenger?

Raio: Sim.

Investigadora: E e dizem-te pa ires ao Facebook ver quê, ver...

Raio: Ahh, por exemplo. Ah, lembras-te quando tiramos aquela foto, não sei quê. Eu não, por acaso não tinha sido adicionada, por exemplo. E não reparei que tinha essa foto no Facebook. Pronto.

Investigadora: Hmm, hmm, Quando dizes não tinha sido adicionada, é pôr o teu nome na foto...

Raio: Sim.

Investigadora: Ou mandarem a foto pra ti.

Raio: Não, pôr o nome na foto.

Investigadora: Pôr o nome na foto, hmm, hmm. Ok. E nessas coisinhas vai-se...

Raio: É, vai-se, o tempo passa...

Investigadora: O tempo...

Raio: Depressa.

(G2_C_S5_081011_T)

4.3 Centros de inclusão digital

Nos textos seguintes relato o quotidiano dos centros de inclusão digital através da reconstituição de duas sessões, contextualizada por uma descrição das rotinas que cumpro e observei em cada um. Ao contrário do trabalho com os grupos e crianças que até aqui mencionei, a minha presença nestes centros foi mais curta e, logo, distanciada. Os dados são assim relativos a uma perspetiva genérica, centrada no funcionamento dos centros e não propriamente no dia-a-dia de crianças específicas, que apenas exemplifico. Um dos projetos, o Sítio, onde foi realizada apenas uma sessão e uma entrevista, está ausente desta caracterização.

Os episódios aqui narrados ocorreram no entanto em sessões distintas, estando agrupados na reconstituição de um dia com o objetivo de facilitar a leitura. Com esta opção reúno num mesmo texto a apresentação destes quotidianos e dos momentos que considero mais relevantes para o objetivo desta pesquisa e deste capítulo. Assim, apesar de cada um destes episódios ter efetivamente ocorrido e ter sido registado nas notas de campo desta forma, estes textos aproximam-se, no seu todo, de relatos fictícios. Não obstante, é na sua forma (menos convencional) e não no seu conteúdo (fiel às observações e interpretações realizadas) que ele difere dos restantes textos desta tese. Cabe aqui recordar a perspetiva construtivista assumida por este trabalho, no âmbito do qual a escrita se constitui como método de investigação (Richardson, 1994) e de construção social (Berger & Luckmann, 1967). Neste sentido, qualquer texto científico é um relato ficcional, sem que isso comprometa o sentido de responsabilidade e ética que necessariamente o sustentam (Rhodes, 2005). Contextualizo de seguida estas reconstituições.

4.3.1 Rotinas

Os dias em que frequentei o Cid@Net do Uno estiveram estruturados em 3 partes: desde a abertura, às 14h00, até ao início do primeiro curso, às 16h30, o uso dos computadores e do espaço era livre, sendo este um ponto de encontro no qual crianças e jovens se reuniam para conviver, com e sem computadores ou trabalhar em conjunto; às 16h30 começava o primeiro curso e às 17h45 o segundo. Separados por um pequeno intervalo, usado por mim e pela monitora para lanchar, os cursos faziam aproximar rapidamente a hora de fecho, às 19h00. O pouco tempo restante era ocupado a desligar os computadores e fechar as janelas. À exceção de um dia, em que fiquei a conversar com a Lollipop enquanto esta esperava pelos pais, eu entrava no carro e partia.

Neste projeto foram-me atribuídas tarefas relacionadas com a preparação e implementação de materiais nos cursos, nomeadamente a tradução de mensagens de um jogo e de fichas de atividades sobre segurança *online*. Durante a minha permanência neste espaço, as crianças reconstruíram esse jogo usando o Powerpoint²⁴. As fichas de atividade não chegaram a ser utilizadas pois o horário do curso foi posteriormente preenchido por atividades relacionadas com a pesquisa. Estas funções permitiram-me ter um papel e espaço próprios, sem que isso me impedisse de interagir livremente com as crianças e jovens presentes. Parei sempre que quis, ora por minha iniciativa, aproximando-me e fazendo perguntas, ora respondendo a pedidos de ajuda, relacionados sobretudo com as funcionalidades do Facebook e do Messenger ou com problemas de acesso à internet. Estas interações prolongavam-se no decorrer dos cursos, onde a minha função era a de acompanhar a realização das tarefas, orientando os formandos nos passos a seguir e ajudando a ultrapassar dificuldades. Estas estiveram relacionadas sobretudo com a localização de funcionalidades dos programas utilizados (Powerpoint e Publisher) e aplicação de ferramentas de edição de imagens. Além da reconstrução do jogo, acompanhei, no âmbito dos cursos de foto/vídeo, a construção de duas narrativas audiovisuais, uma delas envolvendo filmagem e edição de vídeo.

No caso do projeto Capo, a carrinha apanhava a equipa, constituída pela monitora e, variavelmente, por estagiárias e voluntários, pouco antes das 14h30, hora de chegada ao bairro. À exceção de dois dias, eu viajei juntamente com este grupo. Uma vez estacionada a carrinha,

²⁴ Esta reconstituição foi realizada através da cópia dos ecrãs do jogo e da criação e atribuição de ações a botões.

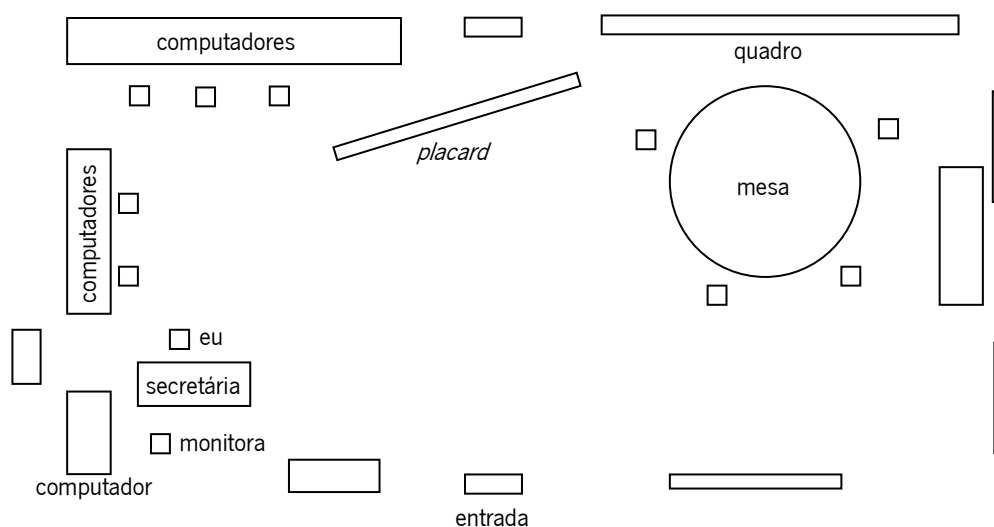
colocávamos os bancos, desmontáveis e guardados na parte traseira. Instaladas abaixo dos vidros de ambos os lados, as mesas eram constituídas por suportes extensíveis. A rotina deste centro era marcada sobretudo pela hora em que o acesso à internet era disponibilizado. Alimentado por um gerador conectado à carrinha, o *router* que fazia a ligação *wireless* consumia muito combustível, sendo ligado por um período de duas horas, desde as 16h00 até ao encerramento. Até esse horário, as crianças ocupavam o tempo com os jogos de vídeo instalados nos computadores ou funcionando através de emuladores²⁵ e jogos mais tradicionais, como cartas, dominó, mikado ou legos. Perguntavam frequentemente se já havia internet, o que inicialmente estranhei, dado a ligação ter uma hora marcada, as 16h00. Mais tarde percebi que o faziam esperando as ocasionais exceções, motivadas por exemplo pela necessidade de o centro encerrar mais cedo. Uma vez ligado o *router*, a maioria optava por atividades *online*, acedendo sobretudo ao YouTube para ouvir música ou ver vídeos e a plataformas de jogos. Apenas uma rapariga usou o Facebook com alguma regularidade, ainda que de uma forma exploratória, desconhecendo muitas das suas funcionalidades. Ninguém acedeu a jogos sociais. As atividades neste centro foram, acima de tudo, imprevisíveis. À exceção de dois rapazes, um deles com necessidades educativas especiais, todos os outros utilizadores do espaço compareceram de forma irregular, realizando atividades e permanecendo na carrinha por espaços de tempo igualmente inconstantes. Neste projeto dediquei-me a acompanhar as atividades que as crianças desenvolviam, ajudando nas muitas dificuldades que demonstravam mas também brincando ou jogando, nos computadores ou jogos tradicionais.

4.3.2 Um dia no Uno

Hoje cheguei ao CID já por volta das 15h00. O Eiffel, uma das raparigas do curso de foto e vídeo e a Soraia estavam juntos num dos computadores. Noutro reuniam-se três rapazes a ver um vídeo sobre basquetebol no YouTube. Depois de dizer boa tarde reparei que a Soraia estava a ajudar o Eiffel a colocar imagens no Facebook. As imagens eram dele mas tinham um filtro que as corria de azul.

²⁵ Emuladores são programas que simulam outras plataformas (por exemplo, consolas ou PCS baseados em sistemas operativos distintos), permitindo assim 'correr' jogos que não foram concebidos para um determinado sistema. Neste caso, os utilizadores utilizam jogos de consola como o Mário e o Sonic em computadores com sistemas operativos Windows.

Figura 11 - Esquema do espaço de trabalho do grupo 3



Pensei se essa alteração teria sido por iniciativa dele ou por sugestão da Soraia. Notei que ela o ajudou especificamente a fazer o *upload* de várias imagens em simultâneo, a excluir uma imagem e a perceber para que serviam alguns campos, destinados a acrescentar informação como descrição e localização. O Eiffel disse no entanto que não queria escrever nenhum desses dados. Nos dois computadores da parede do lado esquerdo estavam dois rapazes a jogar World of Warcraft. Um deles tinha o seu próprio portátil ligado ao monitor de um computador que estava para arranjar. Ouvi alguns comentários acerca do jogo: “Em que rave estás? Que raio de nome”. A certa altura um deles abriu um vídeo no YouTube e perguntou: “Já viste o vídeo desta música? Está super fixe. É Sam The Kid mais quem?” Nos outros computadores dois rapazes mais novos estavam a jogar CarTown, comentando: “Já compraste? Compra”; “Vou-te recrutar para a minha equipa”.

Eu, mais uma vez, sentei-me na mesa da Soraia, do lado oposto ao dela, para continuar a traduzir o jogo Top Secret, usando como habitualmente o meu computador. Enquanto me dedicava a este trabalho voltei a reparar nas atividades que quem estava nos computadores desenvolvia. O Eiffel estava agora num jogo em que o personagem era um homem em cadeira de rodas, percorrendo um cenário semelhante a uma montanha. Usei isso como mote para me aproximar, afirmando: “Nunca tinha visto um jogo com alguém em cadeira de rodas”. Uma menina, também de pé atrás do Eiffel, riu intensamente. Fiquei um pouco a observar. No decorrer do jogo a personagem percorria um trajeto em que sofria acidentes, como cair em pedras ou precipícios, que a deixavam gravemente ferida. Perdia pernas, braços ou ficava

mesmo completamente desfeita, vendo-se o sangue, não sendo no entanto a imagem de todo realista mas bastante *pixelizada*. Ironicamente, o jogo chamava-se Happy Wheels. A Lollipop, que entretanto chegara, perguntou como conseguiam jogar aquilo. A mãe, que entrara com ela, afirmou que não deixava jogar aquele tipo de jogos em casa. Contou no entanto de seguida a história de um casal de irmãs que tinha salvado alguém de um ataque de asma reagindo tal como aprendera na série Anatomia de Grey. Eu afirmei que também se podia aprender a não fazer algo. A Soraia concordou. Para mim própria questionei se este tipo de jogos não são forma de exteriorizar e lidar com impulsos, pensamentos e até atitudes cuja prática seria difícil, errada ou problemática. Enquanto jogavam eles comentavam: “Ai que nojo”; “Ei, perdeu uma perna”; “Olha a mão dele”. Pouco depois destas interações, um rapaz e uma rapariga sentados num dos computadores na outra parede perguntaram ao Eiffel que jogo era e começaram também a jogar. Reparei ainda que o rapaz mais velho que estava num dos computadores da parede em frente estava nesse mesmo jogo, mas num nível mais avançado. Questionei-me se teria sido assim que o Eiffel o tinha conhecido.

O curso de TIC começou às 16h30. A Soraia deu o sinal: “Vamos lá”. Os participantes começaram a discutir em que lugar se sentavam, com a Soraia a repetir que queria que ficassem nos mesmos que nas sessões anteriores. A certa altura um dos rapazes queixou-se que o ficheiro que tinha sido iniciado na semana passada não estava no computador. A Soraia disse que tinha apagado pois não tinha sido ele a fazer mas ela. Quando finalmente todos decidiram onde se sentariam ela resumiu rapidamente o que tinham feito na sessão anterior. Combinámos que eu ficaria a orientar os que tinham estado presentes nesse dia e ela acompanharia os dois que tinham faltado, ambos sentados no seu computador, o único disponível. Todos começaram então a fazer o jogo. De pé, circulando por trás das cadeiras, eu fui respondendo às perguntas que me foram fazendo ou ajudando nas dificuldades de que me fui apercebendo.

Às 17h30 o curso terminou. Na sala estava já o grupo do Hip-Hop, que tinha acabado o ensaio, e vários meninos e meninas mais pequenos. A certa altura o Eiffel chamou-me para eu ver o que ele conseguia fazer. Imitou então os passos do Michael Jackson. Já antes o tinha visto mostrar a um dos rapazes outros passos de dança que sabia. Eu elogiei, “danças bem”, recordando uma outra sessão em que ele também tinha imitado o Michael Jackson, nesse dia depois de ver no YouTube alguns *videoclips* e de conversar com outros rapazes sobre o que gostavam, sobretudo no da música Thriller, filmada num cemitério. Lembrei como as cenas de zombies os tinham entusiasmado. Pouco depois perguntei à Soraia quem eram as crianças mais

pequenas, comentando que eram muitas. Ela acenou como que a concordar e disse que eram do curso de TIC. Perguntou de seguida se eu podia ficar para ajudar. Eu disse que sim. Combinámos que eu ficaria a acompanhar as duas meninas mais pequenas, que ainda não sabiam ler nem escrever.

O curso não começou, contudo, de imediato e eu voltei a sentar-me no meu computador. O Eiffel, agora no Facebook, perguntou a um dos rapazes que também frequentava o curso de foto e vídeo: “Já viste o meu Facebook novo [referindo-se ao formato timeline]?” Ambos começaram a conversar sobre pessoas que encontravam em perfis *online*. Ouvi o Eiffel perguntar: “Conheces esta gaja? Achas que é bonita?” O outro rapaz, já desatento a essa atividade, dirigiu-lhe outra questão: “Tu jogas CocoGirl?” Esta intervenção fez-me questionar se eles se definem e se incluem ou excluem de determinados grupos pelo tipo de atividades que fazem *online*, nomeadamente os jogos que jogam. O Speed e outro rapaz do curso de TIC estavam agora sentados na mesa redonda, a rir enquanto viam o que depois vim a saber serem vídeos do Jackass²⁶ no YouTube.

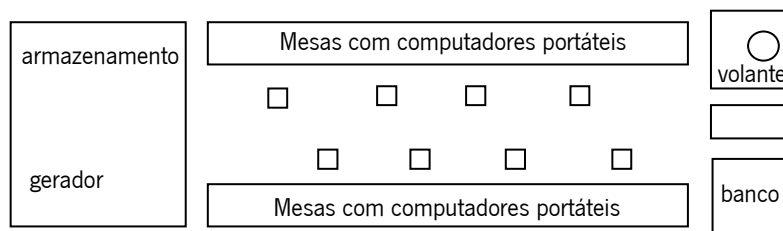
Pouco depois começou o segundo curso. Eu sentei-me com as duas meninas no computador da Soraia. Inicialmente estava ainda um rapaz mas pouco depois saiu. As atividades planeadas para a sessão consistiam em criar, copiar e mover pastas, alterar-lhes os nomes, gravar uma imagem e um atalho. Logo que começámos, sendo a primeira tarefa a criação de uma pasta, percebi que ou o computador não está adaptado ao uso de crianças que não sabem ler nem escrever ou as atividades não faziam, para o seu caso, sentido. Ao indicar onde se criavam pastas foi estranho estar a referir uma opção identificada apenas por uma palavra que elas não conseguiam ler. Isto fez-me questionar igualmente se a atividade seria mais positiva, dando a conhecer novas funcionalidades, ou negativa, ao confundi-las com excesso de informação e a criação de expectativas desajustadas. Efetivamente o que elas mais gostaram foi mesmo do jogo Pacman, a que acedemos com a intenção de criar um atalho para um *site*, definido por mim como sendo a morada de um sítio na internet. Elas pediram logo para jogar e, quando interrompemos o jogo para criar o atalho, pediram novamente. Logo que o curso acabou uma das meninas saiu. A outra permaneceu no computador, num jogo que consistia em gerir uma loja de vestidos de noiva, atendendo as clientes, seleccionando o vestido por elas solicitado e levando-as ao provador. Tal como no caso dos jogos de cozinhar que tinha visto jogar no grupo 4, as indicações visuais bastavam para que ela conseguisse desempenhar as tarefas. Pouco

²⁶ Série televisiva norte-americana em que um grupo de homens realiza proezas como saltar de cima de um telhado com uma bicicleta, fazer cortes de papel ou pregar sustos, rindo com o resultado.

depois de a Soraia acabar as atividades com o outro grupo saímos. Ao contrário do habitual, hoje não fechámos o CID pois iria ter lugar uma reunião de preparação de uma atividade do projeto, neste caso o baile dos anos 80, orientada pela coordenadora.

4.3.3 Um dia no projeto Capo

Figura 12 - Esquema do espaço de trabalho do grupo 4



Hoje estiveram na carrinha de uma forma mais permanente o Tiago, o Samuel, a Safira, a Sandrina e a Tânia. Chegamos ao bairro pouco depois das 14h30. Como tinha acontecido nas sessões anteriores, o Tiago foi o primeiro a entrar. Ainda o Sr. João não tinha estacionado já ele estava lá fora à espera. Enquanto montávamos os bancos e ligávamos os computadores, chegou o Samuel, novamente trazido pelos pais. A Safira entrou pouco depois. Até a internet ficar disponível estiveram apenas eles. Todos pediram computadores.

Enquanto não pôde usar a internet, o Tiago passou a maior parte do tempo a jogar os jogos de consola. Experimentou vários e pediu ajuda diversas vezes ao Sr. João — “pode vir aqui?”. Este soube fazê-lo em relação a determinados jogos, indicando que teclas usar para determinadas funções ou, nos que afirmou não conhecer, sugerindo estratégias. O Tiago também me chamou mas acabei por conseguir ajudá-lo apenas para iniciar os jogos, permanecendo ele em cada um por pouco tempo. No último pediu, primeiro a mim e depois ao Sr. João, que lhe ultrapassasse um obstáculo. Eu não consegui fazê-lo e o Sr. João disse não conhecer o jogo. Sugeri no entanto destruímos a parede mas nós não conseguimos.

Depois de fechar este jogo o Tiago abriu um programa que ligava a câmara do computador, fazia fotos ou vídeos e tinha opções de montagens. Começando por fotografar-se a si próprio, experimentou algumas opções de montagem, como por exemplo adicionar fogo, bolinhas ou máscaras. Reparei que o programa tinha botões para partilha no Youtube e Facebook mas ele não as usou. Pareceu-me que o Tiago não tem muita experiência no uso de computadores mas ainda assim mostra entusiasmo em jogar. Mesmo sem ganhar ou sem

avançar muito em cada jogo permaneceu nessa atividade bastante tempo e riu com algumas das ações que os personagens nos jogos faziam, nomeadamente cambalhotas.

O Samuel foi acompanhado quase toda a tarde pelo Sr. João, que lhe pôs jogos e vídeos no computador. Começou por abrir o Sonic, esperando que ele, tal como da última vez, carregasse no botão que fazia o boneco avançar enquanto o Sr. João carregava nos botões para as outras ações. Mas ele não o fez. O Sr. João abriu então o Mário, jogando-o um pouco. Depois abriu um jogo de luta e, de seguida, um de futebol, em que o computador quase jogava sozinho. De cada vez que havia um golo ele festejava efusivamente. Foi nesta atividade que permaneceu a maior parte da tarde, apesar de por várias vezes ter pedido para voltar ao jogo de luta, o que ele fazia empunhando o punho cerrado. Quase no final da tarde o Sr. João fez-lhe a vontade. Pareceu-me que nesse ele conseguia fazer algumas ações sem ajuda.

A Safira começou por jogar Mário. Queixou-se no entanto, por várias vezes, que não era assim que este iniciava. Experimentou várias formas de o fazer mas surgia sempre o mesmo cenário, em relação ao qual ela disse não saber ganhar. Depois de experimentar várias opções, evidenciando não desistir facilmente, ela encontrou finalmente o cenário que procurava. Logo na primeira fase do jogo chegou ao final rapidamente. Já o conhecia realmente bem. De seguida sentou-se perto do Samuel, a pedido deste. Foi aí que o Sr. João começou também a jogar Mário. Os dois entraram em competição, com o Sr. João a jogar pelo Samuel. Ele chegou até a puxar os cabelos à Safira, que o provocava dizendo que estava a ganhar. Apesar de não ser propriamente meiga pareceu-me ternurenta a forma como a Safira comunicava com ele e acedia aos seus pedidos. Esta situação fez-me lembrar as reflexões que tenho considerado sobre competitividade, nomeadamente a sua função ao nível do estabelecimento de relações e hierarquias sociais. Em relação ao Samuel, chamou-me à atenção a forma como ele conseguiu comunicar eficazmente, evidenciando as suas próprias estratégias de participação, designadamente em relação às dinâmicas de competitividade.

Quando chegaram, as irmãs Sandrina e Tânia perguntaram se havia internet. Uma vez que estavam quase a ser 16h00 a Nicole resolveu ligar o *router*. Tal como nos outros dias, elas foram para *sítes* de jogos, onde escolheram os de cozinhar e de moda. Reparei que, tal como numa das sessões anteriores, a irmã mais nova mudava muito mais frequentemente de jogo que a mais velha e solicitava mais ajuda para o fazer, bem como para jogar. “Agora quero este”, ouvi-a dizer várias vezes à Nicole. Nos jogos de moda pediu ainda opinião sobre que roupas ou

adereços escolher. Permaneceram ambas nesta atividade até ao final da sessão. Mais uma vez questionei-me o que as motivava neste género de jogos.

Uma vez *online*, o Tiago jogou exclusivamente motas. Surpreendeu-me o facto de ele permanecer nesses jogos durante tanto tempo, apesar de estar sempre a perder, muitas vezes logo no início. De cada vez que o *motard* caía o jogo acabava e surgia o menu para reiniciar ou mudar de jogo. Depois de eu ter reiniciado o jogo algumas vezes o Tiago passou a fazê-lo sozinho. Pediu-me ajuda pelo menos duas vezes mas eu também não consegui ultrapassar. A Nicole também tentou mas o resultado foi o mesmo. Reparei que se tratavam de diferentes jogos, com diferentes cenários, mas todos com o mesmo propósito e modo de funcionamento: ultrapassar obstáculos fazendo a mota avançar com o cursor. Num em particular, quando a mota esbarrava em algum obstáculo explodia. O Tiago riu em várias vezes que isto aconteceu.

A Safira abriu o YouTube e procurou uma música brasileira chamada “Ai se eu te pego”. Durante bastante tempo viu e ouviu o vídeo, cantando a letra e imitando a coreografia. Quando a certa altura se ouviu na música ‘menina mais bonita’ ela disse: “Sou eu”. Depois de ouvir a música abriu o Facebook e afirmou: “Tenho uma mensagem. Quem é? Quem é? Quem é? Ó Nicole, quem me mandou uma mensagem?” Eu reparei que era a mesma mensagem que ela tinha mostrado ao monitor na primeira sessão a que eu tinha vindo. Depois, tapando o ecrã, começou a escrever no campo de resposta. A Nicole espreitou e ela parou. Abriu de seguida o YouCam e tirou também algumas fotos dela própria. A certa altura pediu-me para colocar como fundo do ambiente de trabalho uma foto que tinha tirado noutro dia, na qual estava com os olhos maquilhados. Inicialmente pensei que ela queria copiar a foto para o ambiente de trabalho. Só depois percebi o que ela realmente queria. Indiquei-lhe o botão para definir a imagem como fundo do ambiente de trabalho comentando que ela estava bonita na foto. Ela retorquiu: “Pois estou”. Depois desligou o computador e saiu.

Um pouco antes das 18h00 a Nicole disse que faltavam cinco minutos para terem que arrumar. Pouco depois começámos a fazê-lo e todos saíram. Passava já um pouco da hora quando partimos. No caminho e, depois de chegarmos e sairmos da carrinha, na rua, a Nicole falou-me um pouco mais sobre a cultura cigana, nomeadamente em relação ao casamento e ao caso das comunidades que o projeto acompanha. À semelhança do monitor com quem eu tinha conversado no primeiro dia, ela explicou que a comunidade que eu estava a observar não é muito fechada. As crianças frequentam a escola com regularidade e várias não estão prometidas para casamento. Há também casamentos fora da comunidade cigana, apesar de posteriormente

ambos terem que integrar ativamente a cultura. Afirmou ainda que vários têm computador em casa. Quando terminámos a conversa despedimo-nos e ambas nos dirigimos para os nossos carros.

4.4 Conclusões

Através da reconstituição de momentos e vivências observados nesta pesquisa, este capítulo retrata o modo como as crianças usam as tecnologias digitais no seu dia-a-dia. Ao focar as especificidades e contingências que caracterizam estas práticas, ele aprofunda e complementa as imagens fornecidas pelos trabalhos quantitativos. Se estes assinalam o gosto e dedicação com que as crianças e jovens se apropriam das novas tecnologias, expressos por exemplo na preferência e tempo canalizados para jogos e redes sociais, este trabalho reflete como eles se processam quotidianamente, em tempos, espaços e condições específicas. Alguns exemplos: os jogos sobressaíram como atividade de grupo, presencial ou à distância, sendo a sua utilização acompanhada por contínuas trocas de comentários, críticas e sugestões; os vídeos do YouTube são também desfrutados com mais intensidade quando partilhados; referente a círculos mais privados, o uso do Facebook está centrado em interações a propósito de fotos, desenvolvidas através de comentários — nas palavras do Tip, “falar no Facebook é comentar” (G1_B_S3_070411_T).

Apesar de não autorizar generalizações, a ênfase nestas especificidades e sua contextualização permite, por outro lado, identificar aspetos comuns e distinções que caracterizam os usos de acordo com os diferentes contextos. Transversais a todos os espaços, algumas ferramentas apareceram como alicerces das práticas culturais para as quais as crianças e jovens direcionam as novas tecnologias. Foi este o caso dos *sites* de jogos, das redes sociais, quase exclusivamente o Facebook mas ainda algum uso do Hi5, agora genericamente em declínio (Obercom, 2012b), e do YouTube para o acesso a vídeos de música e comédia. A sua apropriação assumiu contudo configurações distintas em cada um dos contextos. Expectavelmente, o lar surgiu como propício a um uso individual e privado, enquanto os centros favoreceram a utilização em grupos. Nestes casos a falta de privacidade pode ser um problema. No entanto, face à inexistência de acesso no espaço doméstico, estes são importantes alternativas e, nalguns casos, únicas ou uma entre poucas — a Safira realçou, por exemplo,

como não tem internet em casa mas, além do centro de inclusão digital, acede à rede ocasionalmente na casa de primos.

O contributo dos espaços de inclusão digital é notório ao nível do acesso e do desenvolvimento de competências. Foi todavia entre as crianças que tiveram oportunidade de usar a internet desde cedo, com mais privacidade, estabilidade e regularidade, que as práticas socioculturais estão mais incorporadas nas novas tecnologias. Em contraste, nos centros muitos dos usos foram exploratórios. A Teclas refere esta dinâmica quando se compara com a irmã mais nova — “Eu sinto que a minha irmã teve mais sorte que eu porque nós dantes, quando andávamos na escola que ela andou, na primária, lá havia computadores mas eram muito lentos e demorava muito mais (...) na altura da minha irmã já havia o Magalhães, já havia... vários computadores (...) pronto, teve mais fácil[idade] (...) na rapidez, na facilidade de aprender mais coisas (...) com a idade da minha irmã não sabia fazer o que ela sabe fazer hoje” (G2_D_S2_050711_T).

Os significados destes modos de apropriação e os problemas decorrentes das distintas condições de acesso e uso são abordados com mais pormenor nos capítulos seguintes, sendo este capítulo uma base para essas discussões. O seu contributo não se limita contudo a essa introdução, estendendo-se à imagem personalizada e heterogénea que apresenta destas experiências. Neste sentido, ele destaca que reconhecer a importância, validade e dimensões socioculturais de que se reveste o uso de novas tecnologias por crianças e jovens passa por considerar os contextos, quotidianos, grupos de pares e identidades que os enquadram. Esse reconhecimento só é possível com a atenção a estes pormenores e circunstâncias.

5 Sentidos do uso de tecnologias digitais

Figura 13 - A relação da Bolhas com a internet



Na Europa e em Portugal, estudos como o EU Kids Online (Livingstone, Haddon, et al., 2012; Livingstone & Haddon, 2009), o UK Children Go Online (Livingstone & Bober, 2005), o “E-Generation” (Cardoso, Espanha, & Lapa, 2007), “Crianças e Internet” (Almeida, Delicado, & Alves, 2008), “Os públicos dos meios de comunicação social portugueses” (Rebelo et al., 2008) e o “Mediappro” (Reia-Baptista, Baltazar, & Mendes, 2006) foram pioneiros no reposicionamento

do eixo de investigação sobre a utilização de tecnologias pelos mais novos. Ao considerar as crianças como fontes de informação legítimas e verosímeis sobre as suas próprias vivências e os significados que lhes conferem, estas investigações enriqueceram e lançaram um olhar crítico sobre pesquisas sustentadas na interpretação efetuada exclusivamente por adultos (Eurobarómetro, 2006, 2008). Teoricamente ancorados no terreno da Sociologia da Infância, estes estudos salientam a dimensão sociocultural do conceito de infância e consideram as crianças como agentes sociais de pleno direito (Almeida, 2000; Sarmiento, 2000; Prout, 2005).

Como notei na revisão da literatura, são estes trabalhos que nos permitem ter hoje uma visão mais profunda dos contextos, tempos, modos e significados infantis sobre as novas tecnologias mostrando, entre outros aspetos, como estas são adotadas cada vez mais cedo, por mais crianças e de forma mais diversificada, tornando-se importantes recursos de comunicação e de acesso a informação, ao serviço do trabalho escolar e de sociabilidades específicas. Estas são oportunidades que as crianças com acesso ao *online* há muito vêm reconhecendo. Ligando estas práticas a categorias sociais como idade, género e estatuto socioeconómico, estas pesquisas revelam ainda as *nuances* deste fenómeno, designadamente a existência de diferentes perfis de uso e probabilidades de acesso/exposição a oportunidades e riscos (Almeida, Alves, & Delicado, 2011; Livingstone & Haddon, 2009)

Contudo, a pesquisa que foca os contextos em que estes usos ganham significado (Barra, 2004; Boyd, 2007, 2008; Candeias, 2008; Ito et al., 2010) é bastante escassa, sobretudo em Portugal mas, numa perspetiva comparativa, também na Europa²⁷. Realçando a complexidade e dimensões socioculturais destes fenómenos, os estudos que o fazem enfatizam não só a capacidade de construção de sentidos pelas próprias crianças, como o seu grau de permeabilidade a tempos e espaços específicos, isto é, o papel central que o contexto desempenha nesta construção.

É neste quadro que neste capítulo exploro como distintas dimensões da apropriação das novas tecnologias pelas crianças se interligam numa complexa teia de motivações, significados, modos de apropriação e condições de acesso e uso das próprias tecnologias, retratada na representação gráfica que a Bolhas faz da sua relação com a internet (figura 13). Este texto procura assim ir além da descrição das experiências de uso de tecnologia feita no capítulo anterior para, através de um exercício interpretativo, indagar como são construídos os sentidos e processos sociais a eles subjacentes. Tomando como ponto de partida as culturas de lazer,

²⁷ O EU Kids Online III (<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/>) atua também nesta vertente.

elaboro uma reflexão sobre as dimensões mais complexas que o uso de tecnologias adquire, nomeadamente ao nível da identidade, sociabilidade e aprendizagem de códigos socioculturais. Concluo que as redes sociais e os jogos são para as crianças espaços privilegiados de socialização entre pares, nos quais tem lugar uma definição do autoconceito e do estatuto entre pares.

5.1 Cultura(s) de lazer

“Passar o tempo” ou ocupar os intervalos do dia em que não há “nada para fazer” foi efetivamente uma das razões mais frequentemente apontadas para usar o computador. Quando o objetivo é este, navegar pelo Facebook, jogar, conversar com amigos, ouvir música, ver vídeos, séries ou filmes são atividades de eleição. E como notam a Bolhas e a Lol, a amplitude e diversificação que as novas tecnologias emprestam a este fim são aspetos apreciados:

Bolhas: Eu gosto, eu procuro os jogos, para não me chatear tanto, neste sítios que estão aqui [*tops*]. E aqui nunca venho mais para baixo [*scroll down*]. Só costumo ver isto e as e as novidades. Senão chateia-me muito.

Investigadora: E fazes o quê? O que é que tu queres dizer com procuras os jogos?

Bolhas: Tipo, eu às vezes, quando tou farta dos jogos que andava a jogar, vou procurando aqui no Top 20 se gosto mais de algum, mas até agora. (G2_B_S2_120411_T)

Lol: Agora tenho outros jogos já não ligo muito aos da internet. Também já joguei quase todos.

Investigadora: Não são difíceis?

Lol: Alguns. Uns são outros não. Por exemplo se não me apetecer jogar mais aquele jogo que está instalado no computador eu posso ir à internet e procurar mais jogos, no Google e isso tudo, se não souber *sites* procuro no Google. (G1_ENT2_200509_T)

Tal como a já vasta amplitude de estudos nesta área vem mostrando (Livingstone, Haddon, et al., 2012; Livingstone & Haddon, 2009), plataformas de jogos, redes sociais, programas de mensagens instantâneas, como o Messenger e o *chat* do Facebook, clips de música e vídeos disponíveis no YouTube, *sites* de partilha de séries televisivas e filmes (baixartv.com, portugueseries.net, caixadosfilmes.designadamentespot.pt) são valiosas ferramentas de lazer. Neste contexto, verificar quem está *online* no Messenger e no *chat* do Facebook foi, neste estudo, uma atividade rotineira que muitos participantes realizaram quase imediatamente após iniciar o uso do computador. Foi ainda habitual este manter-se ligado durante todo o período de utilização. Na terminologia da Bolhas e da Teclas, trata-se de verificar se está *online* alguém “interessante” (G2_B_S2_120411_T, G2_D_S1_090611_T).

Investigadora: Pronto, chegas ao computador põe música.

Teclas: Sim. E depois ligo o MSN para ver quem está *online* e se, se não me interessar muito não falo, nem nada, só se falarem para mim eu respondo. (G2_D_S1_090611_T)

O Facebook esteve ainda entre as principais escolhas para jogar. Os jogos sociais Monster Galaxy (captura de monstros), Horse Academy (corridas de cavalos), CityVille, FishVille, PetVille, Car Town (criação e manutenção de animais ou infraestruturas) figuraram entre os mais escolhidos. Apesar de continuar a ser jogado, o FarmVille (criação e manutenção de uma quinta), um dos primeiros jogos sociais do Facebook com expansão em massa (Zagalo, 2012), enfrentou a concorrência de jogos análogos. A prevalência de uns jogos sobre os outros surgiu aliás como temporária, com novos jogos a serem constantemente experimentados, substituindo os que se tornaram, entre outras razões, aborrecidos. Como discuto nas secções seguintes, as características da forma como as crianças integram as tecnologias nos seus quotidianos estão ligadas a diferentes funções que estas desempenham nas suas vidas. Também para o caso dos jogos, entretenimento cruza-se com dimensões bem mais complexas, como são o autoconceito e o estatuto social da criança entre os seus pares.

Mas se o objetivo é mesmo distrair, o Friv sobrepõe-se ao Facebook. Os jogos disponíveis nesta plataforma destinam-se a um uso individual, não exigem que o utilizador crie uma conta e muitos deles não gravam níveis, ou seja, cada vez que se joga recomeça-se do primeiro nível. Foi este o caso do jogo Power/Extreme Pamplona, um dos mais frequentemente

jogados tantos por rapazes, os que mais habitualmente se dedicaram a jogos, como raparigas. Neste jogo o objetivo é chegar ao final de um percurso com obstáculos sem se ser apanhado pelo animal ou pessoa que persegue o jogador. São também plataformas com jogos desta natureza o y8, brincar.pt, jogos.pt, miniclip, jogos de meninas, minijuegos, jogos10, 1001 jogos, minijogos, minijuegos.

Investigadora: E o Stardoll também, não? Ou não é divertimento.

Lollipop: Isso é mais lazer.

Investigadora: Qual é a diferença?

Lollipop: O quê?

...

Investigadora: Qual é a diferença entre lazer e divertimento?

Lollipop: Não é o das raparigas.

Investigadora: Então? O Friv.

Lollipop: Não, o, o, o YouTube. É mais lazer. Podes ir lá só buscar as músicas para depois ouvir. Ou ver os videoclips. É lazer. Como também podes divertir-te naqueles filmes do Gosto Disto que eu também estou sempre a ver. (G3_A_S21_240112_T)

No que a Lollipop diferencia como diversão²⁸, destacaram-se os vídeos que retratam situações cómicas (apanhados, bebés a rir, animais em situações caricatas, programas televisivos como Jackass, Homens da Luta, Gosto Disto e Gato Fedorento) ou vídeos que despertam a curiosidade. Numa das sessões domésticas (G1_C_S1_121111_NC), a Gif estava ao computador e eu perguntei-lhe o que estava a ver. Ela mostrou-me então, no YouTube, um vídeo sobre uma picada de aranha que retratava uma sequência de dias em que o dedo onde a pessoa tinha sido picada ficava cada vez mais deteriorado. Com este iniciamos a observação de uma série de vídeos: uma medusa assassina que um grupo de pessoas numa praia estava a segurar numa raquete, uma enguia gigante que comia um cão, uma sereia capturada, o maior buraco da terra, a aranha viúva negra, um bebé africano a morrer de fome e um abutre ao lado, vídeos que a Gif comentava, mostrando já ter visto anteriormente.

²⁸ Esta situação ocorreu no contexto das atividades realizadas nos centros de inclusão digital, na terceira fase de recolha de dados, neste caso uma página do Facebook sobre "o que é para mim a internet".

No espaço de tempo que frequentei o centro de inclusão digital do projeto Capo, vídeos mostrando ilusões de ótica (por exemplo, olhar para uma imagem no ecrã e, olhando para a parede de seguida, ver Jesus) e “de susto” (imagem e som alto que surgem repentinamente no ecrã, após alguns segundos de música suave e paisagens verdes) foram repetidamente vistos, ora por um grupo, ora por outro. No espaço do Uno, o enredo e efeitos especiais do videoclip da música Thriller de Michael Jackson e do filme/trailer “a menina do poço” (expressão usada pelos participantes para referir o filme The Ring) serviram de pretexto à sua reprodução contínua.

O Ratatui abriu o YouTube, digitou a expressão gato fedorento, o meu filho é uma joia de moço e clicou no vídeo. Enquanto ele o fazia eu perguntei como é que ele escolhia os vídeos, ao que ele respondeu que ou pesquisava ou se tratava de vídeos que os colegas haviam comentado na escola. (G2_A_S1_230211_NC)

A par dos videoclips de música de artistas atuais (por exemplo Michel Teló, Bruno Mars, Rihanna, Buraka Som Sistema, Don Omar, David Carreira), estes conteúdos evidenciaram-se por terem sido divulgados de boca em boca e revistos inúmeras vezes. A fruição partilhada de conteúdos multimédia emergiu assim como um dos pilares da cultura de lazer. De ressaltar ainda como, não obstante ser uma plataforma para partilha de vídeos, o YouTube foi mais rapidamente relacionado com música do que com qualquer outro tipo de conteúdo. As interações em torno deste tema deixaram transparecer três vertentes específicas do usufruto de música: ouvir, regra geral feito em simultâneo a atividades como jogar, conversar *online* ou fazer trabalhos para a escola, ver e possuir. Fazer o *download*²⁹ de *singles* de música, entre outros conteúdos, nomeadamente episódios de séries televisivas, foi assim distintivo desta cultura de lazer partilhada.

Lol: Enquanto fazemos outra coisa ouvimos a música.
(G1_A_S7_160511_T)

Investigadora: Já viste este vídeo [música Mad World]?

²⁹ Tal como descarregar e sacar, o termo *download* refere-se à cópia de dados disponíveis na internet para um sistema local (o próprio computador).

Lollipop: Eu vejo muitas vezes. Estou sempre a ouvir [no YouTube].
(G3_A_S14_201211_T)

Entretanto, quem tinha visto a palavra do Sir X e o próprio Sir X, comentaram que era fácil. Ele descreveu: É um sítio onde podes ir buscar música. Vários colegas acrescentaram a pista vídeos. De imediato o Frize disse YouTube. A Urban comentou: Ei, em cheio. O Sir X acrescentou: Não podia ser mais fácil. (G1_FG3_040309_T)

A Zita abana a caixa das palavras e diz: É a Raio [usando um diminutivo]. De seguida abre a caixa e chega-a perto da Raio. Ela tira um papel, lê e diz, sorrindo mas simulando uma expressão de susto: Ahhhhh!

A Puki, que estava a espreitar pelo ombro, diz: Agora é uma coisa que ela sabe.

Raio: É onde procuras o que queres ouvir, podes procurar os vídeos que tu quiseses ver.

Ratatui: Já sei.

Gesso: Ahhhh! [atirando a cabeça para trás]. [Depois de hesitar um pouco] YouTube?

O Tigre volta bater palmas e a dizer eh! Mas desta vez mais baixinho. Todos sorriem. (G2_FG3_260209_T)³⁰

Investigadora: E os vídeos das músicas, vocês gostam de ver ou é mais...

Astérix: Eu gosto.

Xerife: Depende.

Astérix: Depende.

Xerife: Se for vídeos novos, vídeos fixes.

Investigadora: O que são vídeos fixes.

O Astérix ri.

³⁰ Estas situações ocorreram no contexto das atividades realizadas em ATL, na primeira fase de recolha de dados, neste caso um jogo em que pares de participantes tentavam adivinhar palavras através de pistas.

Xerife: Um vídeo que chame a atenção. Eu gosto de ver.
(G1_A_S6_100511_T)

Investigadora [lendo o que estou a escrever na página do Facebook]:
Uma das minhas músicas favoritas. Qual era aquela música que tu
falaste no outro dia?

Lollipop: Ahmm.

Investigadora: Mad

Lollipop: Mad world. Eu tenho essa música. (G3_A_S21_240112_T)³¹

Lollipop: Não, o, o, o YouTube. É mais lazer. Podes ir lá só buscar as
músicas para depois ouvir. Ou ver os videoclips. É lazer. Como
também podes divertir-te naqueles filmes do Gosto Disto que eu
também estou sempre a ver.

A Movie sorri.

Investigadora: Ai aqueles filmes de, aqueles vídeo tipo apanhados.

Lollipop: É. Mas eu vejo, eu vejo, primeiro vejo na televisão. Depois
quando gosto muito de um vou sacá-lo à net.

Investigadora: Para quê?

Lollipop: Que é para ver muitas vezes.

Ela ri.

Lollipop: Até perceber, até perceber. (G3_A_S21_240112_T)

Enquanto simula alguns movimentos de dança a Bolhas diz: Eu quero
esta música. A Raio responde: Eu também. (G2_FG2_190209_T)

Lol: Eu e a Sofi gostamos muito de dançar (...) Gostamos muito de
dançar e então estamos sempre no YouTube. Estamos sempre a. Se
há uma música nova vamos lá logo sacar a música para ouvir. Eu e a
Sofi principalmente, não é! (G1_A_S7_160511_T)

³¹ Esta situação ocorreu no contexto das atividades realizadas nos centros de inclusão digital, na terceira fase de recolha de dados, neste caso uma página do Facebook sobre "o que é para mim a internet".

Parece no entanto legítimo questionar de que forma partilha e posse convivem. Como já mencionei, o uso alegadamente orientado sobretudo para o entretenimento reveste-se de características e motivações específicas ligadas a diferentes vertentes da vida e mundos socioculturais das próprias crianças, nomeadamente: identidade, sociabilidade, aprendizagem e criatividade. Nas próximas secções abordo diferentes interligações entre estas e outras dimensões.

5.2 Identidade e sociabilidade

5.2.1 “É o meu site”: Lazer e identidade

A Zita clicou em criar Habbo. De seguida abriu um novo separador no *browser*. Eu comentei: Vai ao YouTube. Quando ela começou a escrever eu acrescentei: Já sabia. Ela afirmou: É o meu *site*. Depois perguntou: Alguém conhece a Alicia Dickson? A Bolhas respondeu: Eu tenho uma música dela. (G2_FG6_300409_T)

Frize: É um jogo que tu tens um bichinho.

Daxter [depois de segredar ao ouvido do Frize]: Podes construir casa.

Frize: Um jogo que a Gif gosta muito de jogar.

Urban: Já sei qual é.

Lol: E eu também.

Daxter: Pronto e a Lol também.

Astérix: Sims. (G1_FG3_040309_T)

O Tigre diz efusivamente: Eu sei o que é o The West.

Ratatui: É o jogo do Tigre.

Tigre: É altamente o The West. Uhhh. (G2_FG3_260209_T)

Genericamente associados às culturas infantis e juvenis, as tecnologias usadas pelas crianças e jovens no âmbito das suas atividades de lazer, nomeadamente jogos, música, filmes ou séries televisivas, destacaram-se neste trabalho como mecanismos de afirmação identitária

também a um nível pessoal. Muitos dos participantes elegeram para si próprios um produto ou conjunto de produtos distintivo do seu uso individual de novas tecnologias, fazendo sobressair a demarcação de gostos e interesses como estratégia e processo de diferenciação pessoal. Se, de um modo geral, jogos específicos, tipos de jogos, plataformas *online*, estilos musicais e cinematográficos são transversais à infância e juventude enquanto grupos sociais, as preferências de cada indivíduo são também bem vincadas. Esta demarcação consumou-se em particular na noção de posse dos produtos, mas também de conhecimento acerca dos mesmos, regularidade e dedicação com que são utilizados. De certa maneira, cada um dos participantes mostrou ser especializado numa determinada dimensão da cultura do seu grupo, compreendendo esta particularidade como constitutiva do sentido de si mesmo. Ao dizer que faz pesquisas sobre as séries, a Bolhas denota haver mesmo um envolvimento próximo com os conteúdos. Este passa, por exemplo, pela aproximação aos atores e atrizes que dão vida às personagens e pela comunicação entre os produtores das séries e a audiência.

Bolhas: É uma coisa que tu tens.

Zita: Tu tens isto.

Bolhas: Sou eu?

Ratatui e Zita: És.

A Teclas repete o que o Ratatui e a Zita disseram.

Tigre [apesar de não ter visto o papel]: Que tu adoras.

Ratatui: Tu tens o Google ... [à espera que a Bolhas complete].

Zita: É derivado do Google.

Ratatui: Então pensa.

Raio: Podem dar mais pistas.

Ratatui: É o *e-mail* do Google, pá, fogo!

Tigre: É quando não tens espaço ...

A Bolhas interrompe-o para dar a resposta, Gmail.

Puki (que antes tinha ido ver qual era a palavra): Certo.

(G2_FG3_260209_T)

A Bolhas retira um papel.

Bolhas: É um jogo. Da Idade Média.

Ratatui: Ó!

Bolhas: Em que tens uma tribo.

Ratatui: Pensa no Tigre. O Tigre tem.

Tigre: Posso explicar?

Bolhas: Não.

Ratatui: É 3D. É [para o Tigre]?

Tigre: É.

Bolhas: É 3D. É da Idade Média, tem uma tribo.

Tigre: A tribo é uma espécie de equipa que tens de proteger. Protege, manda tropas.

Bolhas: É um *browser*.

Ratatui: É um jogo. Já está tudo dito.

Tigre: Que eu adoro.

Bolhas: Isso já é outra coisa.

Ratatui: Pensa no Tigre. (G2_FG3_260209_T)

Bolhas: Foi muito grande esta série [Charmed]. Teve oito temporadas. Foi de 1998 a 2006.

Investigadora: Fogo, mas, ah, eu por acaso é assim, às vezes...

Bolhas: Foi considerada a melhor série, com protagonistas só femininas.

Investigadora: Ai é?

Bolhas: Foi. Que eu vi. Eu gosto de pesquisar.

(...)

Bolhas: E depois eu também costumo abrir sempre, sempre. Eu vou à Wikipedia. E, e como já sei a lista... de episódios. Então? Ó. Ok, tou-me a enervar. Charmed. Pode ser quarta temporada. Assim já sei como fazer isto. Venho aqui...

Investigadora: Isso é da? Ai, é da Wikipedia.

Bolhas: Depois leio aqui o resumo da temporada.

Investigadora: Ahhh!

Bolhas: As personagens, por exemplo, este, vem este outra vez.

Investigadora: Hmm, hmm.

Bolhas: Vejo uma temporada e depois venho ver sempre o que é que vai acontecer.

(...)

Bolhas: Por exemplo, havia, a que eu tou a ver de Charmed, esta aqui, saiu da série. Esta. Ai, não tá aqui. A outra irmã...

Investigadora: Hmm, hmm.

Bolhas: Saiu da série, morreu, porque dava-se mal com esta, era uma coisa que, meu deus.

Investigadora: Ah, na vida real?

Bolhas: Sim. Então, saiu da série. Veio outra.

Investigadora: E como é que tu sabes isso? Viste aí na net?

Bolhas: Por isso é que eu gosto de ver na net, porque tem tipo coisas assim. (G2_B_S3_060711_T)

Bolhas: Olha, já tou aqui.

Investigadora: Mostra. Qual é que tás a ver? Depois do que nós vimos viste paí dez então?

Bolhas: Sim. Ah, eu acho que nós távamos aqui ainda. Eu acho que nós estávamos no, no três. Ou aqui?

Investigadora: Não, nós vimos um da, da, da, da, aqui. Era da temporada anterior!

Bolhas: Não, foi este.

Investigadora: Era o das fúrias. Não, não foi. Tinha fúrias no título. Hell Hath no Fury.

Bolhas: Ainda tou aqui. Já podia tar mais avançada mas tivemos cá uns amigos a dormir e tivemos mais a jogar à canastra e isso.

Investigadora: Claro.

Bolhas: Pronto. Já tou aqui. (G2_B_S4_130711_T)

Bolhas: Olha, já vou prá oitava temporada de Charmed.

Investigadora: Charmed? Quantas...

Bolhas: Tá quase a acabar.

Investigadora: Quantas tem?

Bolhas: Quer dizer, não. Tou na última temporada.

Investigadora: Quantas temporadas tem?

Bolhas: Tem oito.

Investigadora: Então tás mesmo na última.

Bolhas: Na última. (G2_B_S6_131011_T)

Investigadora: Agora estou a ficar viciada na série Era uma Vez.

Lollipop: Eu também. Gravei os três episódios e já pus o quatro a gravar. E só vai dar na sexta-feira. (G3_A_S21_240112_T)

Associar consumo e subjetividade remete para a conceção das sociedades ditas ocidentais como sociedades de consumo. Analisando as formações sociais contemporâneas a partir da subjetividade ou valor simbólico atribuído às práticas de consumo, autores como Bourdieu (1974), Baudrillard (1995) e Featherstone (1991) destacam-nas como instrumentos de diferenciação social. Mais do que responder a necessidades específicas ou refletir o carácter opressor da massificação do consumo (Adorno & Horkheimer, 1979), os modos de consumo, nomeadamente de produtos de entretenimento ou bens culturais, constituem para estes autores códigos culturais ou mecanismos de distinção social. Escreve Baudrillard: “Nunca se consome o objeto em si (no seu valor de utilização); manipulam-se sempre os objetos (no sentido mais alargado) como signos que nos diferenciem, seja por aplicação do nosso próprio grupo tomado como referência social, seja para nos demarcar do nosso próprio grupo por referência a um grupo de estrato superior” (1995, p.101). O que está em causa é o que os objetos representam no contexto das interações socioculturais, não o seu valor intrínseco ou funcional. Enquanto identificador social, o consumo torna-se numa dimensão central das trajetórias de vida, do sentido que lhes é atribuído e da imagem que construímos de nós mesmos. Os bens que possuímos traduzem uma determinada posição social. Neste sentido, não obstante as críticas ao carácter estruturalista do consumo (Lipovetsky, 1989) e as limitações apontadas ao próprio conceito de sociedade do consumo (Trentmann, 2004), a apropriação de novas tecnologias pode ser considerada um dos principais marcos identitários das crianças enquanto grupo social.

Identidade social e pessoal encontram-se, por sua vez, no equilíbrio entre integração grupal e diferenciação individual. Nesta ótica, identidade oscila entre a delimitação de semelhanças e diferenças que nos aproximem dos nossos pares ou grupos e, em simultâneo, nos tornem únicos (Schaffer, 1999). Esta dinâmica está bem patente na discriminação por parte das crianças de modos coletivos e individuais da apropriação das novas tecnologias. Mesmo constituindo um espaço social e identitário comum, as novas tecnologias são igualmente espaço de afirmação individual. Por outro lado, considerar as dimensões socioculturais da construção da identidade transporta-nos para o seu carácter relacional, particularmente evidente em relação a fatores como classe, género, etnia ou nacionalidade. Neste sentido, identidade não é algo intrínseco, no sentido do que somos, mas representado, isto é, algo que fazemos de acordo com os contextos e relações sociais (Buckingham, 2008b). Exponente da conceção interacionista da identidade, Goffman (1990) concebe o comportamento quotidiano como uma representação, uma espécie de peça de teatro na qual assumimos um determinado papel de acordo com a autoimagem que queremos transmitir. Em suma, alteramos o nosso comportamento de forma a transmitir a impressão que desejamos. Em contraste com as abordagens psicológicas mais tradicionais, que apontam para o desenvolvimento de um carácter único e estável, identidade define-se aqui como uma performance social e culturalmente contextualizada. De uma forma geral, é hoje reconhecido que identidade não é um conceito linear e cada pessoa assume múltiplas identidades.

5.2.2 “Tem é de ser de mim”: As redes sociais

Investigadora: O que é que gostas de fazer no Facebook?

Puki: Ver o Facebook d'outras pessoas. Depois gosto de ...postar fotos.

Investigadora: E de receber comentários?

Puki: Ah, sim.

(G2_E_S1_141011_T)

A centralidade de questões relacionadas com identidade e sociabilidade nos estudos sobre a relação entre crianças, jovens e novas tecnologias não é inesperada. É consensual que os espaços de sociabilidade *online* promovem diferentes formas de as crianças e jovens se relacionarem com os outros e consigo mesmos, isto é, construindo o seu próprio sentido de

identidade, pessoal e social. O gosto pelas redes sociais³² e particular propensão para o seu uso por parte dos mais jovens é bem conhecido, bem como a reciprocidade entre *online* e *offline*, refletida por exemplo na forma como amizades são vividas e co-construídas ora presencialmente, ora através das redes sociais (Boyd, 2010a). Entre outros aspetos, os trabalhos que exploram estas dimensões discutem como crianças e jovens constroem as representações de si mesmos que partilham *online*, criam, gerem e terminam amizades, estabelecem hierarquias sociais e negociam normas e expectativas socioculturais através das redes sociais (Boyd, 2008; Buckingham, 2007; Ito et al., 2010; Livingstone, 2008).

Assim, também neste estudo estas questões não poderiam deixar de estar presentes. E se no âmbito das atividades de lazer as diferenças de identidade se expressaram num clima de neutralidade, o mesmo não se verificou, por exemplo, no caso do uso de redes sociais e jogos. Refletindo sobre o *online* enquanto mundo social, esta secção aborda em particular como as redes sociais constituem espaços privilegiados de sociabilidade e construção de identidade. Outrora muito popular entre as crianças portuguesas, nomeadamente durante a primeira fase do trabalho no terreno realizado para este estudo (2009), o Hi5 registou, na segunda e terceira fases desta pesquisa (2011 e 2012), um uso residual, orientado sobretudo para jogos. Como expectável, tendo em conta os estudos mais recentes e a sua visibilidade mediática, o Facebook foi a rede social mais comum (Obercom, 2012b).

Compromissos sociais

Raio: Ahh, eu não sei quem é por isso não vou aceitar. Eu detesto quando há pessoas que te, que pedem, pedidos de amizade e que não sequer, n, nem sequer têm fotos delas. Mas as minhas são amiga, é, são amigas dela.

Investigadora: Mas aí não tem fotos da pessoa?

Raio: Nnnão.

(G2_C_S2_250511_T)

Lol: Eles passam a vida. Saem da sala começam logo a falar dos jogos do Facebook, Friville ou FarmVille, eu sei lá o que é aquilo.

³² Boyd (2007) e Ellison (Boyd & Ellison, 2007) definem o que são redes sociais e quais as suas características.

Investigadora: Pois, eles competem também. Eles disseram que competem para ver quem é melhor e quem tem mais monstros e quem tem mais não sei quê. Mas eu também fiquei com a ideia que eles também gostam de ir às redes sociais e comentar e ver.

Lol: Ai, eles nem sequer têm foto no Facebook. (G1_A_S7_160511_T)

Lol [falando para o computador]: Ei, ó Catita, que fotos recessas!

Astérix: É quando ela tirava... Ah, assim gosto mais.

Lol: Ei, quando ela tinha a marrafa!

Astérix: Ei!

Lol: Quando ela tinha marrafa. (G1_A_S3_280311_T)

Diferentes usos estão então investidos de expressões e níveis de relevância social também distintos. Enquanto a preferência por determinada série televisiva pode ser mais ou menos indiferente, ter ou não fotos no perfil do Facebook, comentar as fotos dos colegas, jogar ou não determinado jogo constituem normas sociais determinadoras das dinâmicas de funcionamento do grupo ou subgrupos específicos e do lugar que cada um ocupa dentro deles. Para os utilizadores mais comprometidos com o Facebook, isto é, os que encontram neste espaço traves mestras das suas vivências sociais, há um conjunto de regras bastante explícitas. Ter pelo menos uma foto de si próprio é condição indispensável para se ser identificado, publicar fotos atuais sinaliza a participação ativa, comentar as fotos dos amigos com mensagens positivas e agradecer os comentários feitos às próprias fotos são estratégias de reconhecimento mútuo tendo em vista, como desenvolvo ainda neste texto, a conquista de estatuto social. No excerto atrás transcrito, a Lol realça como ter foto no Facebook é um símbolo inequívoco do tipo de utilizador que se é e, no contexto do seu (sub)grupo de pares, condição básica para socializar. Apesar de negado, assunto que abordo também a propósito dos problemas relacionados com estas mesmas dimensões, o compromisso com estas normas é condição *sine qua non* de pertença grupal.

O SirX abriu o Facebook e comentou: Estava mesmo a precisar de vir aqui. Viu as notificações, leu as mensagens, viu imagens e fechou.
(G1_B_S2_310311_NC)

Investigadora: Vocês todos puseram o Messenger. Porquê?

Raio: Para podermos falar com os amigos.

Zita: Para falar à distância.

Bolhas: E podemos adicionar quem nós quisermos, quando quisermos, ...

Raio: Por acaso tenho de ir ao Messenger. (G2_FG2_190209_T)

Raio: Então, como eu não sei quando é que eles têm fotos novas.

Depois tão sempre a dizer, vai comentar e eu esqueço-me. Então vou ver e depois lembro-me.

Investigadora: E porque é que dizem. Dizem-te vai comentar como?

Raio: Pa pedirem pa comentar, dizer ahh, tá fixe ou tá gira.

Principalmente as amigas. Os rapazes não. (G2_C_S2_250511_T)

Presente nestas e noutras práticas observadas neste estudo, a noção de compromisso surgiu como um dos fundamentos basilares da apropriação das novas tecnologias por crianças. Como também discuto no capítulo ‘encontrar e superar problemas’, mais do que simples atração ou vício, a necessidade de estar *online* pode estar relacionada com os compromissos sociais a que crianças e jovens estão vinculados pela pertença a determinado grupo de pares. Ser membro do grupo de participantes do Facebook implica ter a preocupação de o “espreitar”³³ regularmente, de forma a acompanhar as “novidades”³⁴, isto é, responder a pedidos de amizade, estar a par daquilo que os amigos partilham, comentar fotos, estar a determinada hora *online*, ajudar os amigos, entre outros. Boyd (2010a) compara as redes sociais *online*, cujas características elenca através do conceito de públicos em rede (2007, 2010b), com outros contextos usados pelos jovens para conviver, como o *shopping* ou parques. Apesar de potenciarem modos de relacionamento distintos, todos servem de espaço de convívio. Este paralelo pode ajudar-nos a transpor para o *online* a noção de compromisso. Tarefas como aceitar um pedido de amizade no Facebook, comentar uma foto, agradecer um comentário,

³³ “Ou às vezes vou para o trabalho da minha mãe e vou espreitar um bocado o Facebook, o que é que, as actualizações”. (G2_D_S2_050711_T)

³⁴ “Investigadora: E no Facebook normalmente vês o quê? / Raio: As novidades que há.” (G2_C_S2_250511_T). Na terminologia do Facebook, ver as notificações.

conversar através do Messenger ou do Skype podem ser tão impositivas como um encontro combinado no parque ou uma ida ao cinema.

Investigadora: Tu fazes ideia porque é que a Bolhas ou essas amigas que tu dizes não têm Facebook?

Raio: Não, não acham piada. Dizem que é uma seca. Pronto, não têm, ah, não têm nada, não têm nada pa fazer lá. Tipo, os jogos começa-se a viciar depois farta-se. Ou e as fotos, ahh. A única coisa que se faz lá é cuscar a vida das pessoas.

Investigadora: Hmm, hmm.

Raio: Eu digo, eu só tenho Facebook pa ter contacto com, com familiares meus. E também porque gosto, não é. Apesar de ser seca, às vezes num, num faço nada, fe, fecho o Facebook e vou fazer outras coisas. Não é, não tenho que tar sempre no Facebook. É o que lhes digo, mas elas dizem que não querem, não querem.

Investigadora: Hmm, hmm.

Raio: Depois dizem que também pode dar muitos problemas, o Facebook.

Investigadora: Ahh, se calhar, e quando elas falam em problemas tu sabes a que é que elas se referem?

Raio: Sim, do Facebook, da internet, de falar com outras pessoas não sei quê. Eu disse, vocês só adicionam quem querem, não sei quê. Mas se vocês não querem ter pronto. E elas sim, é melhor, não. Também não é, é menos uma, uma coisa que temos de ir ao PC. Porque elas, também não vão muito ao PC. (G2_C_S4_200711_T)

Talvez mais do que as situações ou relatos em que os participantes deram conta dos seus próprios compromissos, foram as razões apontadas pela Bolhas para apagar a conta que tinha no Facebook que me chamaram a atenção para os elevados níveis de comprometimento requeridos pela cultura de participação nas redes sociais. Os quase desabafos a este propósito

mostram que ela escolheu, pelo menos nessa altura³⁵, não participar no Facebook devido à pressão para a comunicação constante que isso implicaria. Várias expressões por ela usadas aludem ao sentido de obrigação: “depois tinha que ir lá, não gostei nada desse tipo de coisas” (G2_B_S1_100311_T); “ai, só tinha trabalho com aquilo (...) só, só, só tira tempo, mais vale jogar joguinhos” (G2_B_S2_120411_T). No excerto antes transcrito, em que comenta esta opção da Bolhas, a Raio concorda que a não participação é uma forma de contornar determinados deveres. Como nota Boyd, “para participar com sucesso não basta ter uma conta, é necessário ter uma conta com estatuto” (2010a, p.111). Ao escolherem não ter Facebook, as amigas da Raio evitam a negociação de estatuto que ocorre na rede e, consequentemente, a imagem negativa que um perfil desrespeitador das normas de participação acarretaria.

Ao falar deste grupo de amigas, a Raio refere também o modo como, ainda que não exclusivamente, cada um integra subgrupos específicos, fazendo declarações e opções que demonstram isso mesmo, isto é, no sentido que Goffman (1990) dá ao conceito de identidade, apresentando-se do modo que se pretende ser visto. Ao escolherem não ter Facebook, as amigas da Raio também demarcam a sua própria identidade, provando ser fortes o suficiente para não se deixarem viciar ou seguir as tendências fúteis de andar a “cuscar a vida” dos outros no Facebook. Por sua vez, entre pertencer a esse grupo de amigas e ser uma utilizadora ativa das redes sociais, a Raio encontra algumas dificuldades em afirmar a sua posição. Próxima de ambos os subgrupos, ela tenta demonstrar que é possível participar no Facebook sem estar viciada ou ser ‘escrava’ das normas associadas a essa escolha. Esforça-se ainda por minorar a frivolidade que ela mesma associa ao Facebook, convocando o contacto com a família como justificação para este uso. No modo como a Raio lida com este dilema vemos um exemplo de como identidade pode ser algo inerente aos contextos de interação social e difícil de gerir (Bauman, 2004, 2005).

Autoimagem e aceitação

Investigadora: E por exemplo, no Hi5 comenta-se as fotos...

Lol: Pois. Imagine que eu tiro uma imagem de uma cantora, se estiver lá a dizer esta cantora é muito não sei quê. A mim não me interessa

³⁵ Já após a recolha de dados vim a saber que a Bolhas tinha novamente conta no Facebook. As razões para esta decisão não puderam ser exploradas, mas julgo ser válido pensar que isto esteve relacionado com a pressão por parte dos pares.

nada. Eu quero lá saber. Tem é de ser de mim. Com imagens e frases que dizem sobre mim. Para isso fica no Hi5 deles.

(G1_ENT2_200509_T)

Investigadora: Mas quando pedes para comentar [fotos], tipo, é porquê?

Raio: Porque nunca comentou e queria saber o que é que ele acha.

(G2_C_S3_060711_T)

Lol: Eu gosto do Hi5 porque gosto de saber o que as pessoas pensam de mim.

(G1_A_S2_210311_NC)

Lollipop: O que é que nós achamos deles? Temos que escrever isso [no perfil do Facebook]. (G3_A_S14_201211_T)

São portanto a autoimagem e a aceitação perante o grupo que estão em causa no modo como cada um participa ou não no Facebook. Podendo parecer somente um interesse *voyeurista*, “saber” ou “cuscar a vida dos outros” (terminologias usadas pelo Eiffel (G3_S20_190112_NC) e pela Raio (G2_C_S4_200711_T) é um aspeto chave da tarefa de alinhar identidade pessoal e social de forma a não ser excluído. Conhecer e entender o grupo, sabendo assim o que é adequado ou não fazer, pressupõe estar a par das suas preferências e do que nele acontece: “Tenho que saber tudo”, (Lollipop, G3_A_S21_240112_T). “[A internet] também dá sempre para contactar com os nossos amigos e falar e pronto. E também descobrir mais alguma coisa sobre eles também, que nós não sabemos, pronto” (Teclas, G2_D_S2_050711_T). “Acho que é moda ... porem fotografias e meterem lá poemas ou frase, frasezinhas”; “agora estão na fase de meter músicas no Facebook³⁶, (Raio, G2_C_S1_060511_T). Este conhecimento permite, por outro lado, que cada um verifique a posição que ocupa no grupo. Nos três excertos com que iniciei esta secção, a Raio, a Lollipop e a Lol declaram isso mesmo, reconhecendo a aceitação social como motivação central para o uso de redes sociais *online*.

³⁶ Meter músicas no Facebook refere-se a partilhar vídeos de música disponíveis no YouTube.

A fronteira entre o *voyeurismo* e as funções sociais deste tipo de práticas está patente num momento protagonizado pela Raio numa das sessões domésticas. Ela abriu o Facebook e, como sempre, foi ver as notificações. Um dos avisos informava-a de que o seu nome tinha sido referido num texto publicado por uma amiga. Ela abriu-o e começou a procurar essa referência. Perante as dificuldades de o fazer acabou por desistir, alegando que o texto era demasiado longo. Nas minhas notas de campo desse dia escrevi: “Não ler o que uma amiga escreve sobre os seus gostos e experiências pessoais entra em contradição com a Raio afirmar que gosta de ver a vida dos outros no Facebook. Estará esta indisponibilidade para o fazer neste momento relacionada com o formato (texto longo), com a pessoa ou outros? (G2_C_S2_250511_NC)”. Terá sido certamente uma interligação de diferentes razões, entre elas a minha presença, que acabou por levar a Raio a desistir. No entanto, mais do que a informação que a amiga partilhava, interessava-lhe saber o que a ela própria dizia respeito. Por outro lado, eu sabia que aquela não era uma das suas amigas próximas. Isto fez-me questionar se, nesse caso, ela optaria por, tal como eu já antes tinha observado, agradecer e retribuir, tornando assim recíproco o sentido de amizade demonstrado.

Capital social

Investigadora: Gostas mais... Eu fiquei com a sensação que mesmo no Hi5 tu o que gostavas mais de fazer era ver as fotos e comentar e receber comentários.

Lol: Pois é, nós competimos uns com os outros.

Investigadora: Ai é?

Lol: Porque, tem tipo um quadradinho que tem os comentários, as mensagens e isso tudo. E às vezes. Eu só tenho 200 e tal. Há pessoas que têm 1000 e tal. E eu fico dah!

Eu sorri.

Lol: Também sou a que tem há menos tempo. Tenho praí há um ano. Os outros já têm praí há cinco.

Investigadora: Pois, por causa do teu pai.

Lol: Exato.

Investigadora: Ah!! Mas? Hum! Mas essa ideia de competir é tipo.

Lol: É uma brincadeira. Às vezes comentamos, num sei quê, eu tenho mais comentários do que tu.

Investigadora: Ah, ah! É assim uma.

Lol: E nós queremos sempre ter mais do que os outros.

Investigadora: Mas também gostas de ver, eu ouvi, tu própria disseste, ai gosto de ver o que as pessoas pensam sobre mim.

Lol: Ya.

Investigadora: Gostas de ver o que as pessoas escrevem, não é só o número de comentários.

Lol: Exato. Por acaso sempre que vou ao Hi5 tenho sempre alguma coisinha, nem que seja só um, mas tenho sempre alguma coisa. Mas nós temos é que retribuir. Se nos comentam eu tenho que comentar também.

(G1_A_S7_160511_T)

Raio: Ah, às vezes, eu quando, quando é com, quando é com uma, com pessoas que não comentam e que eu, pela primeira vez peço-lhes para comentarem e elas comentam. É assim que se diz não é.

Investigadora: Que elas comentem?

Raio: Sim.

Investigadora: Sim.

Raio: E, e, e fazem mas depois queixam-se, não sei quê?

Investigadora: Como, não tou a perceber, queixam-se de quê?

Raio: Que...

Investigadora: Tu pedes para comentar.

Raio: Por exemplo, eles não, eu peço pa comentar e não comentam nada de jeito.

Investigadora: Ah. Era isso.

Raio: Fico chateada. Ah, então tá aqui. Pera aí, foi, foi.

Investigadora [lendo um dos comentário no Facebook]: Não, não tá nada de jeito.

Raio: Ah, tá aqui. Pronto, agora já comentei. Depois ele começou a embirrar, depois a minha amiga meteu-se e ele continuou.

(G2_C_S3_060711_T)

Nesta pesquisa, as trocas de comentários em fotos foram a faceta mais visível das negociações de estatuto social. Como notou o Tip, “falar no Facebook é comentar” (G1_B_S3_070411_T) e muitas dessas “conversas” (Lol, G1_A_S7_160511_T) surgem a propósito das fotografias publicadas sobretudo por raparigas, nas quais se retratam a si próprias, sozinhas ou com os amigos e amigas mais próximos. Esperados por quem publica fotos, os comentários positivos referem a beleza, traços de personalidade, competência para determinadas atividades, nomeadamente desportivas ou pormenores dos acontecimentos retratados. Nestas “conversas” foi frequente a cada comentário seguir-se um agradecimento, tornando longa a troca de mensagens e evidente a importância atribuída a estas ações. O reconhecimento e reciprocidade são efetivamente esperados, tal como esclarece a Lol quando diz: “Se nos comentam eu tenho que comentar também” (G1_A_S7_160511_T). O mesmo será dizer, se nos ajudam a valorizar a posição que conquistamos no grupo temos que agradecer e retribuir. No sentido inverso, um comentário negativo, como o que a Raio descreve no último excerto transcrito, é antinormativo. A observação “pronto, agora já comentei” foi considerada uma ofensa na medida em que afetou a reputação da Raio no grupo. Mostrou não só que ela tinha pedido para comentar, uma prática mais ou menos comum mas, em situações específicas, com uma certa conotação negativa, como também que ele não tinha nada de positivo a dizer sobre ela. Esta transgressão levou mesmo a que uma das amigas da Raio a defendesse, procurando assim contrabalançar este efeito negativo. Determinados comportamentos são então avaliados como ameaças à identidade grupal e, por conseguinte, à integração no grupo e desenvolvimento de um autoconceito positivo.

Investigadora: Já apareces aí [perfil do Facebook]..

Lollipop: Vou escrever no meu, és mesmo linda.

Investigadora [rindo]: Não podes fazer isso, ó batoteira.

A Lollipop ri. (G3_A_S14_201211_T)

Ao analisar os dados, este último excerto foi um dos principais alertas para a interpretação que eu estava a desenvolver sobre as interações despoletadas pela partilha de fotos. O diálogo surgiu no contexto da criação de uma página no Facebook denominada “o que é para mim a internet”, atividade que a Lollipop, a Movie e eu realizamos no centro de inclusão digital do projeto Uno, na terceira fase de recolha de dados. Para o fazer foi necessário criar previamente um perfil fictício no Facebook (anexo 5). A primeira ação que realizamos após ter terminado o perfil foi, por sugestão da Lollipop, adicioná-la como amiga. A este propósito, ela afirmou: “Sou a primeira a pedir-te em amizade, espetacular. (...) Querido, já tens um amigo no Face”. Em sequência acrescentou, em tom de brincadeira: “Vou escrever no meu, és mesmo linda”(G3_A_S14_201211_T). Tomando como certo o sentido de competitividade e hierarquia social implícito às trocas de comentários, a minha reação instintiva alude ainda a princípios de honestidade e equidade. É igualmente neste sentido que pedir para comentar pode assumir conotações negativas, tal como referiu a Raio: “Mas normalmente n, não se pede ... Não se pede pa comentar, são eles que comentam porque querem”(G2_C_S3_060711_T). Sendo mais genuínos, os comentários não solicitados têm mais validade: “Foi um destes dias que tava a falar com um amigo e ele de repente vira-se, vou comentar as tuas fotos. E eu tá bem. Quer dizer, só comentou duas mas pôs sempre gosto nas fotos, eu nem sei porquê mas...” (Raio, G2_C_S3_060711_T).

Astérix [lendo o comentário na foto da Lol no Hi5]: Minha franguinha.

Lol: Também sou eu.

Astérix: Franguinha!

Lol: Ela é minha franguinha.

Astérix: Não, ela é que...

Lol: Eu sou franguinha.

Astérix: Tu és a franguinha.

Lol: Eu sou franguinha dela e ela é minha franguinha.

(...)

Astérix: É assim que escreve?

Lol: Sofi. Oi, não podes dizer franguinha. Não podes dizer. Que franguinha é só nós as duas que chamamos.

(G1_A_S3_280311_T)

Este tipo de interação retrata, por outro lado, o papel ativo dos mais jovens na criação do seu próprio capital social (Morrow, 1999, 2004b). Originalmente concebido sem levar em conta, entre outros aspetos, que as crianças não se limitam a ser recetores do capital social gerado pelos adultos, nomeadamente os pais (idem), este refere-se genericamente aos recursos a que temos acesso por estarmos envolvidos e termos um determinado estatuto em grupos sociais (Coleman, 1988). São dimensões de capital social a confiança mútua, a cooperação, participação cívica e, a um nível mais individual, o acesso a informação ou contactos úteis (Paxton, 1999; Putnam, 1993). Na sua conceção inicial, o conceito de capital social está associado aos benefícios de pertencermos e participarmos em grupos, nomeadamente em termos de autoestima, bem-estar e capacidade socioeconómica (idem), apesar de estarem também identificados usos negativos (Portes, 2000). Putnam (2000) faz ainda a distinção entre capital social de “articulação” (*bridging*) e “união” (*bonding*), o primeiro compreendendo ligações circunstanciais e o segundo laços emocionais fortes. Para este autor, o enfraquecimento da consciência e empenhamento cívico dos norte-americanos está relacionado com o declínio do capital social de “união”.

Nesta pesquisa, a possibilidade de estar permanentemente em contacto (Ito et al., 2005) surge como fonte de capital social. Face à impossibilidade de acompanhar de perto o que acontece no grupo, seja através das redes sociais, de programas de mensagens instantâneas ou do telemóvel, quem é capaz ou escolhe fazê-lo reforça a sua posição grupal e potencia o seu acesso a capital social. As trocas e agradecimentos de comentários destinam-se a manter fortes as relações e o estatuto social. Tal como abordo mais detalhadamente acerca dos jogos, também neste contexto a competitividade é uma vertente estrutural, sendo a rapidez uma das suas componentes. A celeridade e intensidade com que se participa nas interações *online* é reveladora da atenção que cada um está disposto a dar ao grupo e, logo, aos amigos e amigas. A afirmação da Lollipop atrás transcrita – “Sou a primeira a pedir-te em amizade, espetacular” – exprime essa relevância atribuída à competitividade. O conceito de capital social está igualmente presente quando a Lol partilha a *password* com uma amiga para que esta lhe faça alterações positivas no perfil (G1_A_S3_280311_T). Ainda que a busca por novas amizades seja uma das componentes da utilização do Facebook, este afirma-se principalmente como terreno de gestão, manutenção e fortalecimento das relações intragrupais. A demonstração *online* de sentimentos

de amizade especiais aponta, por outro lado, para a vivência nestes espaços de laços emocionais fortes e, assim, da construção de capital social de união.

“Real” e “virtual”

SirX: Por exemplo eu a, ahh, uma, uma vez numa atividade, conheci, por exemplo, uma rapariga que não a conhecia de lado nenhum. Só depois é que percebi quem era, já tinha falado mais com ela e assim.

Investigadora: Hmm, hmmm. Ahhh, percebeste quem era, ahh, de ter falado no Facebook? Ou teres visto o perfil?

SirX: Ahh, não só, ahh, no Facebook não foi tanto, ahh, foi mais na... na realidade, se é assim que se pode chamar.

(G1_B_S3_070411_T)

As situações e temas que realço neste texto não podem ainda deixar de ser discutidos à luz da relação entre “real” e “virtual”. Simbolizada pela associação entre troca de comentários nas fotos do Facebook e o conceito de conversa, esta é diretamente referida pelo SirX, que recusa uma dicotomia entre ambos. Falando-me sobre uma viagem que fez a Paris (G2_E_S3_190212_T), a Puki descreve como ela foi experienciada em distintos tempos e espaços, *online* e *offline*. Antes da viagem, enquanto tema privilegiado de conversas presenciais ou via Messenger e Facebook. Posteriormente, lembrando as suas situações mais caricatas, como ter perdido o avião, vendo e revendo fotos, partilhando no Facebook as memórias e sensações da viagem. Amante de música, a Teclas refere como uma conversa *online* sobre gostos musicais pode continuar *offline* (“Disse-lhe, olha, gostei muito da conversa de ontem, não sei quê. Ah, estivemos a falar dos gostos musicais e essas coisas” - G2_D_S3_240112_T). Quando estranha a disponibilidade de um rapaz para comentar as suas fotos – “Por acaso, eu mal falo com ele” (G2_C_S3_060711_T) – a Raio faz outra ponte entre a comunicação mediada pelas tecnologias e os círculos sociais que integra *offline*. Efetivamente, diferentes meios de comunicação, presenciais ou mediados pelas tecnologias, ajustam-se a distintos grupos e objetivos, sendo o telemóvel e o Messenger os mais pessoais, destinados a conversas privadas com amigos e amigas chegados, o Skype apropriado para interações em grupo e as redes sociais ao que se pode ou se quer tornar público. Alguns grupos específicos sustentam o

seu funcionamento na tecnologia mais do que outros, mas, em regra, “real” e “virtual” são dimensões conexas não concorrentes. O que acontece *online* é reproduzido e discutido *offline* e vice-versa (Leander & McKim, 2003).

Investigadora: Há diferenças para ti, falar no Skype e no Messenger.

Ou é igual.

Raio: Há diferenças. No Messenger, ahh, não sei dizer, é mais pequenino, mais aconchegado, trabalhas melhor com aquilo, só que no, no Skype, ahh, eu fal, se tiver que falar falo no Skype.

(G2_C_S4_200711_T)

Investigadora: E no Messenger? Como é que, por exemplo, voltando a ontem à noite.

Tip: Ai, no Messenger, é só amigos, conhecidos. Facebook é mais adicionar outros. Messenger é só conhecidos.

(G1_B_S3_070411_T)

Bolhas: Criei Skype (...). Quando, por exemplo quando tá uma amiga minha no Messenger. Duas quê, podemos falar, então, elas vão para o Skype. Ó, mas não, mas não tenho sempre ligado, tipo Messenger.

(G2_B_S2_120411_T)

Sendo inegáveis as suas características específicas e a singularidade das interações sociais que nelas se desenvolvem, as redes sociais sobressaíram nesta pesquisa como um espaço de convívio e socialização entre pares homólogo a tantos outros. O que nelas ocorre é igualmente consequente ou “real”, isto é, com a mesma importância, repercussão (ou pelo menos potencial para) que o que sucede no recreio da escola, no parque ou no café. As referências a experiências multissensoriais, ao estabelecimento de rotinas e a aspetos estruturais das ferramentas de comunicação são exemplos que aludem à ‘materialidade’ dos ambientes *online*. Em suma, para os participantes deste estudo, as redes sociais não são um mundo de faz de conta mas um dos contextos espaço-temporais em que as suas vidas, identidades e relações existem e se (re)constroem.

Perante esta perspetiva, pode dizer-se que perdem força os argumentos sobre o alegado enfraquecimento ou trivialidade das relações sociais trazido pelas novas tecnologias (Turkle, 2011). Há efetivamente uma preponderância das dinâmicas sociais específicas que as novas tecnologias medeiam, mas esta é expectável face à mais abrangente mudança do público para o privado na vida dos mais jovens (Bovill & Livingstone, 2001; Cardoso et al., 2009). Retirados de outros contextos socioculturais, nomeadamente espaços públicos, crianças e jovens procuram nas redes sociais alternativas para o contacto entre pares, adaptando e recriando os seus códigos e mecanismos sociais.

5.2.3 “Eu ganhei”: Os jogos

Investigadora [para o Frize]: E também houve uma altura, sinceramente já não sei se foi agora, se foi da outra vez que tive cá, que te ouvi dizer que os jogos te animavam e que te ajudavam a passar o tempo.

Frize: Ah!

Investigadora: Ah, agora acho que vocês gostam dos jogos mesmo pela competição, quem é que joga melhor, quem fica à frente!

Xerife: Eu é mesmo só para me distrair. De vez em quando.

Investigadora: É [risos]? Eu ouvi-vos várias vezes dizer, aí eu tenho este monstro e tu não tens! Ai...

Frize: Não é Xerife?

Investigadora [rindo]: Ai, vamos fazer uma corrida, vou ficar em primeiro.

Xerife: Eu ganhei.

(G1_A_S6_100511_T)

No início deste capítulo referi como os jogos do Facebook são sobretudo contextos de sociabilidade, contrastando com os de outras plataformas onde prevalece, ainda que não exclusivamente, o uso recreativo. Nesta secção centro-me nessa construção dos espaços, tempos e modos de jogar enquanto experiência social e identitária. Tomando como referência os contextos em que a atividade de jogar se desenvolve e as suas características como prática

culturalmente localizada, esta afirma-se, para crianças e jovens, como arena de diferenciação social entre pares e construção de identidade. Muitos dos mecanismos sociais referidos a propósito da participação em redes sociais *online* são aqui novamente abordados, neste caso a partir do modo como são reconfigurados à luz da participação em comunidades de jogadores.

Competitividade

Depois de um combate de monstros no Monster Galaxy o Xerife, dirigindo-se ao Frize, vangloriou-se de ter capturado o monstro: Tenho. O Frize reagiu: Chego a casa e continuo. Amanhã já tenho. O Xerife reforçou: Eu também já tenho. De seguida acrescentou: Sou o segundo a ter.

(G1_A_S2_210311_NC)

Bolhas: Cheguei ao nível 68 e tentei, tentei, mas não consegui chegar. Mas eu fui das únicas que eu conheço. Que eu conheço, dos meus amigos que jogam, não é.

Investigadora: Dos teus amigos.

Bolhas: Que conseguiu passar o 45. O 45 é mesmo muito difícil.

(G2_B_S1_100311_T)

Estabelecer vínculos sociais e possuir estatuto social foram as principais motivações subjacentes ao uso de jogos que observei neste trabalho. No que a Raio distingue como jogar “a sério” (G2_C_S4_200711_T), a competitividade entre pares é bastante vincada e a identidade e reputação de cada um demarcadas pelo que se ganha, as competências que se evidencia relativamente a jogos específicos e o sucesso das escolhas estratégicas que cada um faz. Estes últimos excertos refletem como há uma comparação entre pares efetuada com base no reforço da competitividade nos jogos. De notar ainda como a Bolhas que, como descrevi acerca dos usos do Facebook, se recusava a participar nas competições por comentários e trocas de capital social em fotos, encontra nos jogos outras formas de sociabilidade e de negociação da sua posição social.

As funções sociais dos jogos estiveram particularmente presentes nos usos que observei no ATL de Guimarães, na segunda fase da recolha de dados. O Xerife e o Frize, dois dos rapazes do grupo, composto ainda por outro rapaz e uma rapariga, eram “jogadores inveterados” (Almeida, Alves, & Delicado, 2011). O jogo do momento era o Monster Galaxy. Acessível através do Facebook, este jogo consiste em percorrer uma série de mundos para descobrir e colecionar monstros, realizando batalhas entre eles . Em todas as sessões que presenciei, ambos se dedicaram quase exclusivamente a esse jogo, continuamente discutindo quem, dentre eles e do grupo de amigos jogadores, tinha mais e melhores monstros, que lutas se preparavam para realizar e que estratégias pretendiam aplicar para as ganhar.

O perfil do jogador

Lol: Eles passam a vida. Saem da sala começam logo a falar dos jogos do Facebook, Friville ou FarmVille, eu sei lá o que é aquilo.

Investigadora: Pois, eles competem também. Eles disseram que competem para ver quem é melhor e quem tem mais monstros e quem tem mais não sei quê. Mas eu também fiquei com a ideia que eles também gostam de ir às redes sociais e comentar e ver.

Lol: Ai, eles nem sequer têm foto no Facebook.

(G1_A_S7_160511_T)

Esta referência da Lol reporta duas características que considero transversais aos “jogadores inveterados”: Não colocar foto no Facebook, até porque alguns dos perfis são falsos, criados com o único objetivo de aceder aos jogos; ter o jogo do momento como ocupação de tempos livres e tópico de conversa privilegiado. Já notei como os participantes das redes sociais comunicaram a sua identidade e reafirmaram a sua pertença grupal através de opções e comportamentos específicos como a publicação de fotos atuais e de comentários. Da mesma forma, os “jogadores inveterados” (idem) desenvolvem modos de apropriação próprios através dos quais sustentam a sua integração no grupo e sentido de identidade. Entre eles há um empenho acrescido direcionado a jogos específicos, aos quais dedicam muito tempo e nos quais permanecem de forma mais estável. Há um esforço para superar mesmo os desafios mais difíceis recorrendo, por exemplo, à pesquisa de informação na *web*. Por outro lado, tal como a

preocupação em acompanhar os acontecimentos no Facebook constitui para os seus utilizadores um compromisso, também para os jogadores há tarefas específicas a realizar em tempo útil, entre elas: “Cuidar”³⁷ regularmente dos jogos em que participam, ajudar os amigos a terminar as etapas que estão dependentes de colaboração ou “treinar”³⁸ e experimentar estratégias. Esta última diz sobretudo respeito à competitividade baseada em jogos nos quais os níveis não ficam gravados, tendo de ser reiniciados de cada vez que se joga.

Bolhas: E depois, também o que é que eu jogava mais. Também aqui o. Mas este aqui passei muito, depois houve um nível em que não passei mais, depois enervei-me. Mas aquilo é mesmo difícil. Este aqui. (...) Havia um nível que eu até cheguei ao número dois. Só que era um nível que aquilo era impossível de passar. Aquilo era pa nós saltarmos para uma plataforma. Só que, aquilo, como é que eu hei de dizer? Ele não, não chegava tão lá acima.

Eu sorri.

Bolhas: Era impossível. E olha, eu tentei muitas vezes isso, não consegui, adeus.

(G2_B_S1_100311_T)

Os argumentos que a Bolhas convoca para justificar as suas derrotas são outro reflexo da importância dos jogos enquanto espaço de estruturação social. Ao identificar causas externas para os seus insucessos, ela rejeita a sua eventual falta de competências. Um momento específico retrata a negatividade com que também o Astérix encarou, de uma forma geral, a hipótese de não ser tão capaz de jogar como os colegas. Sabendo que ele seria o mais disponível para me responder, dada a concentração com que os colegas jogavam, foi a ele que, numa das primeiras sessões com o grupo 2 na segunda fase de recolha de dados, perguntei o nome do jogo em causa. Ele disse Monster Galaxy e logo acrescentou: “Isso era para ver se eu sabia qual era o jogo” (G1_A_S4_050411_NC).

³⁷ “Teclas: Não, é dela na mesma, só que eu é que vou cuidar às vezes de alguns jogos que ela tem que ela não vai, só se preocupa com este e...” (G2_D_S3_240112_T)

³⁸ “Lol: Olha ganhei um coiso. Se calhar aqui é só para treinar.” (G1_A_S2_210311)

Apesar de não se poder descartar a existência de constrangimentos metodológicos e éticos³⁹, o conjunto de situações em que o Astérix interpretou negativamente a sua dificuldade em competir com os colegas e, por outro lado, a forma como estes reagiram a essa possibilidade, chamando-o, por exemplo, de “fraco”⁴⁰, levaram-me a concluir que esta preocupação advinha em particular do seu impacto ao nível da reputação e posição social. Como desenvolvo quando abordo os problemas que as crianças associam aos seus usos das novas tecnologias, a questão da exclusão social e da formação de um autoconceito negativo são, nomeadamente em relação aos jogos e, realço, na perspetiva das crianças e das suas sociabilidades, bastante mais problemáticos do que a violência ou isolamento (Ito et al., 2010). O exemplo do Astérix, cujas capacidades o levaram a integrar-se sobretudo com raparigas, é ainda um dos que discuto a propósito das representações de género.

A preferência por jogos com níveis estabelece outra ponte entre identidade social e autoconceito: “Eu gosto de ver, aí, aquele nível, vá, tenho que passar este, depois aquele, depois aquele” (Bolhas, G2_B_S1_100311_T); “Eu já cheguei duas, três vezes ao fim [do jogo Power Pamplona]” (Karaoke, G5_A_S2_200112_T). Expectativas individuais e sociais espelham-se na definição de objetivos de superação individual.

Teclas: Agora tenho ido mais à CitVille e à PetVille. Agora a FarmVille é um nível muito estranho que eu não conhecia. Não estou a conseguir passar.

(...)

Quando tinha FarmVille eu não ligava muito à CitVille. Todos os meus amigos tinham CitVille. Depois começaram a falar, eu comecei a gostar do que eles estavam a falar, como é que era.

(G2_D_S1_090611_T)

Neste contexto, desistir de jogos em que não se consegue manter a competitividade pode ser entendido como uma estratégia de proteção. A Bolhas, a Teclas e o Astérix deram exemplos de vários jogos que acabaram por abandonar depois de várias tentativas falhadas para avançar. Não competir constitui uma opção socialmente mais vantajosa do que competir e perder. Por outro lado, pressupondo ser este o papel ou um dos papéis que a competitividade

³⁹ O capítulo metodológico inclui uma secção sobre as questões éticas.

⁴⁰ “Astérix: Peum, peum, peum, peum. Não consigo passar este nível./ Frize: Ei Astérix. Que fraco. Uhhh!” (G1_A_S1_140311_T)

desempenha na socialização entre pares, é congruente dizer que ela fundamenta a tendência para todos jogarem os mesmos jogos. A competitividade não é concretizável de outra forma. No centro de inclusão digital do Capo, onde o acesso a jogos se sobrepôs largamente a todas as outras atividades, observei inúmeras situações em que os participantes pediram⁴¹ para jogar o mesmo que outros colegas. Uma afirmação da monitora realça a frequência desta prática: “Vá, cada um fica no seu jogo senão daqui a pouco querem todos jogar os dos outros e é uma confusão.” (G4_S3_071111_NC). Mesmo o Soccer, um menino com deficiência mental, entrava em competições, tendo para isso as suas preferências específicas.

Lol: Ei, olha isto, que comprei. Uma nota. Custou uma nota.

Astérix: Oi!

Xerife: O que é que compraste?

Astérix: Oi!

Lol: Olha. Continuar.

Astérix: Dezasseis. Ai, ó Lol.

Lol: Olha, ganhei.

Astérix: Ai, ó Lol.

Lol: Olha, ganhei isto. Continua.

Frize: Ganhaste o quê?

Lol: Já está. Já está.

Astérix: Ei, ó Lol.

Lol: Superlotar.

Astérix: É a super lotaria, dos prémios.

Lol: Está bem. Ganhei, pimba. Toma, toma, toma, toma.

Astérix: E como é que fizeste isso?

Lol: Sei lá, foi à sorte! Olha foi assim, eu estava aqui, carreguei aqui.

Alguém bate novamente à porta.

Lol: Carreguei aqui e acho que carreguei aqui. Não, aqui. Lotaria. E depois apareceu-me isto que te apareceu agora e escolhi um. Ó vês, é isto.

⁴¹ Dado o baixo nível de literacia em geral e digital em particular, era frequente os participantes deste centro solicitarem o apoio dos monitores.

Astérix: Qual é que tu escolheste, foi este? Este? Estás a gastar as notas Lol.

Lol: Não faz mal.

Astérix: Depois não vais ter com.

Lol: Ah não. Posso ter aqueles óculos. Ah, ah! Que fixe. É fixe este jogo.

Astérix: Eu não...

Lol: Ó Astérix, eu não estou a gastar dinheiro que eu ainda tenho 15 notas. E continuo com 15 notas.

Astérix: Oi!

Lol: Agora uns sapatos.

Frize: E quê Lol?

Lol: Eu tenho sorte, que queres? Você ganhou uns sapatos.

Astérix: Oi!

Lol: Vocês ganhou umas... [risos].

Astérix: Oi.

Lol [rindo]: Você ganhou umas calças.

Astérix: Oi, eu não tenho sorte nenhuma.

Lol: É gozo. Queres que eu te faça? Queres que eu tente?

Frize: Liga aqui. Já não dá mais.

Lol: Pois não.

Lol: Tentativa extra, vês!

Frize: Oi, que cena!

(...)

Frize: Ei lá, já tens isto tudo! Carago.

Astérix: Ei, ó Lol.

(...)

Frize: Astérix, já ganhei uma ovelha, à pois é!

Astérix: Uma ovelha!

Frize: Sim.

Astérix: Fogo, também, eu é que não ganho nada. Ganho tomates e tomates e tomates.

Frize: [Risos] Já estou no nível três também.

Astérix: Estás no nível quatro.

Frize: Ou isso.

Astérix: Conheço este jogo há muito mais tempo que tu.

(...)

Astérix: Lotaria é todos os dias. É assim, podes jogar todos os dias.

Frize: Queres ver? Olha.

Astérix: Tens três tentativas. Ganhaste?

Frize: Tomates.

Astérix: É o que eu ganho sempre.

Frize: Ó, é gozo.

(G1_A_S2_210311_T)

Protagonizada pelo grupo 2, esta situação ilustra o peso que o posicionamento competitivo tem na socialização entre pares. Nessa sessão, depois de dizer que não tinha nada para fazer no Facebook, a Lol resolveu entrar no Green Farm, um jogo do Hi5 semelhante ao FarmVille, no qual se encontrava o Astérix. Com a ajuda deste, criou o boneco necessário para a realização das ações em que consiste o jogo, destinado genericamente a construir e manter uma quinta. Quando iniciou o jogo propriamente dito, comprando artigos para a sua quinta, plantando sementes, colhendo produtos, uma das principais ações que realizou foi jogar a lotaria. Abriu-a por sugestão do Astérix e como começou a ganhar continuou a jogar. Os diálogos que transcrevi retratam, por um lado, a alegria da Lol, por outro, a reação emotiva do Astérix face aos artigos que ela estava a acumular e que ele não tinha e, por fim, a vontade do Frize para entrar nesta competição, acabando a interação e a sessão com a sua desilusão por não ter conseguido o mesmo que a Lol.

Fair play

Astérix: Que jogo é que vais jogar?

Xerife: Não dá.

Astérix: Eu estou a jogar este, recesso!

(G1_A_S1_140311_T)

De uma forma geral, as dinâmicas em torno da competitividade estão exemplificadas numa das últimas sessões com o grupo 2, nas quais concordei que participassem outros rapazes do grupo dos jogadores. Nesse dia, pela primeira vez, estes decidiram não jogar o Monster Galaxy e experimentaram um jogo de corridas de cavalos também disponível no Facebook, denominado Horse Academy. Inversamente, esta foi a única sessão em que o Astérix optou por jogar o Monster Galaxy, no que interpretei como uma tentativa de aprender sobre o jogo de modo a ser capaz de, futuramente, acompanhar os colegas. Ao mesmo tempo que evitava um confronto direto, escolhendo um jogo “recesso”, que “já passou à história” (G1_A_S2_210311_T), o Astérix mostrava a sua vontade de desenvolver competências que lhe permitissem atingir um nível mais elevado de competitividade. Esta sessão retrata, por outro lado, como competitividade e colaboração convivem. O Astérix fez aos colegas várias perguntas sobre o jogo Monster Galaxy e estes estiveram sempre disponíveis para responder. Fizeram-no ainda sem críticas, mostrando como não basta ganhar, há que fazê-lo em condições de igualdade e *fair play*.

Frize: Eu já vou na mulherzinha, Astérix.

Astérix: Ó prontos, agora.

Frize: Ah, vez Astérix, agora vou passar. Ah, água. Aqui tem aviões.

Astérix: Pronto cheguei.

Frize: Uf. Finalmente, Astérix, ah. Eu já estou nos 200.

(...)

Frize: Cuidado com a gaivota. Ela sai daí com uma armadilha. Jesus!

Astérix: É a gaivota e depois?

Frize: Carros.

Astérix: Sim também.

Frize: E balões.

(G1_A_S1_140311_T)

Frize: Ó Astérix, ela está-te a ajudar, isso não vale.

(G1_A_S1_140311_T)

Colega: Tenta. Cinco bolas. Tu experimentas três e nós experimentamos uma cada um.

Frize: É, mais nada.

Colega: Muda para a Siri.

Frize: Agora não.

Colega: A Siri está a que nível?

Frize: 20.

Colega: Muda para a Siri. Olha o que eu te digo. Oupa. Agora mais duas.

Frize: Tu és maluco.

Colega: Deixa o Xerife.

(G1_A_S3_280311_T)

Em todas as sessões de jogos que observei, os participantes trocaram continuamente impressões e dicas e, em simultâneo à performance competitiva, interessaram-se pelos êxitos uns dos outros. Numa das sessões em que participaram três rapazes do grupo dos jogadores, a troca de comentários sobre como capturar monstros e que cartas e estratégias de combate o permitiam fazer foi permanente. Por diversas vezes, o Frize levantou-se e aproximou-se do computador onde se encontravam o Xerife e o colega para trocar impressões sobre o jogo e, sobretudo, ver cartas que dariam acesso a monstros. Mais perto do final da sessão, o Xerife e o colega levantaram-se e reuniram-se à volta do computador do Frize para lhe dar sugestões sobre como ganhar um combate, aparentemente contra um monstro difícil de capturar que ele seria, se ganhasse este combate, o primeiro a ter. Entre outras intervenções, o Frize pediu ao Xerife para trocar com ele uma carta, disse que ia ser o primeiro a ter aquele monstro e afirmou ser o terceiro a ter mais monstros quando a Lol sugeriu que o número de monstros que ele tinha era reduzido. No final, todos concordaram que não iria ser possível capturá-lo, sendo preferível desistir do que perder um monstro na luta.

Jogo como texto

Bolhas: É muito giro, o Sims3. É muito diferente.

Investigadora: Em que é que é diferente?

Bolhas: Ó, é, é muito mais completo, muito mais. Em tudo, não é. Os níveis são diferentes. A criar as personagens é muito diferente porque antes tinha duas caras. Ali podes mexer na cara e tudo. Podes, é muito fixe. Tem mesmo coisas fixas.

(...)

A minha ideia [para a construção da casa] é, tu entras por aqui e depois tás a passear no corredor. Eu acho mesmo muito engraçado.

(...)

Bolhas: E depois, o que vai ser fixe é que aparece uma porta e depois, vai ter tipo um acesso à piscina.

(G2_B_S6_131011_T)

Investigadora: Essa quinta é tua?

Teclas: Não, é da minha prima.

Investigadora [sorrindo]: Tem neve e luzinhas

Teclas: Tem.

Investigadora: Mas isso é outro tipo de jogo ou foi ela que andou a construir assim...

Teclas: Somos nós, cada vez que passamos de nível, nós conseguimos acrescentar mais, mais objetos à nossa quinta.

(G2_D_S1_090611_T)

Lol: Os jogos que eu mais gosto de fazer é labirintos e passar níveis de ... Por exemplo, eu visto uma miúda, crio uma pessoa, visto-a, faço a casa dela e depois, se ela quiser ter filhos, crio a filha e faço a casa dela. E depois eles vão crescendo e vou passando de nível.

(G1_ENT2_200509_T)

Investigadora: O que é que tu gostas neste jogo?

Karaoke: É disto, servir.

(G5_A_S2_200112_T)

Bolhas: Mas o giro são os, preparar os cocktails mesmo.

(G2_B_S2_120411_T)

Não obstante a centralidade das questões sociais no que respeita à apropriação de jogos, estes não deixam de ser apelativos pelo seu carácter lúdico e enquanto texto, isto é, estrutura com um *design* de interação específico. Verbos como construir, fazer, criar ou cuidar expressam a relação que, a este nível, os participantes desta pesquisa manifestaram em relação aos jogos, em particular os do Facebook ou jogos sociais. Neste sentido, eles são projetos das crianças, com os quais há uma relação próxima, tendo em conta o esforço, dedicação e saber que estes exigiram. De uma forma geral, os jogos sociais foram descritos como mundos de aventura, com elementos gráficos e modos de interação cativantes e divertidos.

A Bolhas mostra como algumas características dos jogos a entusiasma e divertem: “Isto é muito giro, porque tu cortas mesmo as coisas” (G2_B_S1_100311_T); “Quero apanhar o iglô, acho giro, o que se há de fazer” (G2_B_S5_061011_NC); “Ai, eu gosto é do princípio, um peixe a sair de uma casa branca, com um pontapé (G2_B_S2_120411_T)”. Por outro lado, a escolha criteriosa com que são concebidos os elementos do jogo, em particular os avatares e as casas, deixam antever como estes espelham a identidade do jogador: “Teclas: A casa da minha irmã é muito chique.” (G2_D_S3_240112_T). “Ratatui: Ela não vai com isto, com estes sapatos, pois não? (...) esse não combina com ela (...) [a mesa] no canto não, no canto não gosto, acho que não ficava bem”; “Raio: Eu não quero isso, esse é feio (...) o nome [*nickname*] que ele pôs tem mesmo a ver com ele”(G2_FG6_300409_T);

Há ainda certamente que ter em conta o modo como o *design* potencia a sociabilidade. Os jogos sociais sustentam o seu funcionamento na interação e colaboração entre utilizadores, nomeadamente por não terem propriamente um objeto ou finalidade específica, centrando-se em particular no incremento de competências e no seu reconhecimento por parte das comunidades (Zagalo, 2012). A vertente do jogo como texto não foi contudo muito aprofundada neste estudo, tendo em conta que ele se centra nos contextos socioculturais de apropriação. No entanto, como salientam Ito e Bittanti, é necessário salvaguardar que a relevância do jogo enquanto texto é “um entre muitos intervenientes de uma dança ecológica com resultados sociais, culturais e técnicos complexos” (2010, p.200).

Investigadora: E vocês competem para ver quem está mais à frente?

Teclas: É. Às vezes...

Eu ri.

Teclas: Às vezes apostamos na brincadeira, não apostamos nada, nem dinheiro, nem nada mas. E outras vezes apostamos quem é que liga mais rápido o computador para ir jogar.

Eu ri.

Investigadora: E depois chegam a casa e vão ver...

Teclas: Pois.

Investigadora: Tipo.

Teclas: Quem é que está, quem é que chegou primeiro. E depois damos uma chapada ou damos um abraço, assim qualquer coisa. Na brincadeira só.

(G2_D_S1_090611_T)

Genericamente, a apropriação de jogos que observei neste trabalho aponta para a convivência e socialização entre pares como dimensão significativa ou mesmo motivação central à experiência de jogar. A perspetiva que desenvolvi sobre esta prática foi uma de sociabilidade intensa, não de isolamento ou viciação enquanto transtorno patológico. O facto de nem ser preciso ter foto no Facebook para ser um jogador ativo ou poder sê-lo através de perfis fictícios reflete isso mesmo. Como é entre os amigos próximos que importa ganhar, não são necessárias estratégias de identificação *online*. Eles sabem a quem pertencem as contas. Entre os jogadores, as relações de amizade (re)constroem-se tendo a convivência, colaboração e entreaajuda nos jogos como pano de fundo.

5.3 Aprendizagem e criatividade

Investigadora [depois de a Zita ter dado a entender que não sabia ler]:

TeacherTube.

Ratatui: Quem?

Zita: TeacherTube.

Raio: Teacher é professor.

Puki: Já sei. É uma escola virtual.

Investigadora: Mais ou menos.

Puki: Que tem uma professora virtual, que dá aulas virtualmente.

Investigadora: Não. É como o YouTube mas virado para a educação.

Com vídeos educativos.

Bolhas: Ai, não interessa.

Zita [para a Bolhas, sorrindo]: O YouTube não é vídeos educativos pois não?

A Bolhas acena que não e sorri.

(G2_FG3_260209_T)

Investigadora: Por exemplo, como aprendeste a usar o computador?

Sir X: Com os amigos. Não foi ninguém que me ensinou, nem na escola. Na escola tenho uma aula específica para isso mas não foi aí que eu, aí não é para pesquisar na net, é mais saber sobre os conteúdos, os programas que tem no computador, já instalados, não é preciso ir à internet.

(G1_ENT1_200509_T)

É controverso quais os conteúdos, práticas ou modelos de aprendizagem desenvolvidos no âmbito dos usos informais de novas tecnologias que podem ou devem ser adaptados para a educação formal e como isto pode ser feito (Buckingham, 2007b). Numa perspetiva histórica, cultura popular e escolar estiveram sempre desconexas (idem). No entanto, o certo é que fora da escola as novas tecnologias estão a ser amplamente adotadas por crianças e jovens, tornando-se fatores estruturais das suas sociabilidades, identidades e culturas de lazer, como discuti nos textos anteriores. Pelo contrário, no contexto escolar continua a predominar uma visão funcional do seu papel (Comissão Europeia, 2013), em grande desacordo com as suas tão badaladas potencialidades educativas (Papert, 1997; Prensky, 2001a; Tapscott, 2009).

Apesar do enorme investimento público canalizado para a modernização das infraestruturas tecnológicas na educação escolar, é cada vez mais evidente que o impacto da tecnologia neste contexto é, pelo menos para já e salvaguardadas as devidas exceções (Teixeira, 2011), limitado. O escasso investimento na literacia mediática, tanto de alunos como de professores, ou a sua redução a aspetos técnicos (Pereira, 2011), acompanha este cenário.

Prevalece a politicamente apetecível imagem da criança naturalmente apta para fazer um uso inovador das tecnologias (Prensky, Tapscott, *ibidem*), apesar das vastas críticas que sobre ela existem (Bennett et al., 2008; Buckingham, 2000, 2006; E. Helsper & Eynon, 2009; Selwyn, 2009).

Nesta secção apresento os dados deste estudo que espelham o referido distanciamento entre a escola e os contextos informais. Realço que modos e estilos de aprendizagem e criatividade foram valorizados pelos participantes e como estes diferem do uso de novas tecnologias na e para a escola. Dou assim a conhecer a imagem que, sobre este tópico, resulta desta pesquisa, apesar de ele não ter sido o foco principal do estudo.

5.3.1 “Nova divisão digital”

No cerne da discussão em torno do que Buckingham designa de “nova divisão digital” (2007) está, de uma forma geral, a percepção de que a aprendizagem informal promovida pelas novas tecnologias está a superar a educação escolar no fomento da satisfação pessoal, cidadania ativa e mesmo empregabilidade, tornando-se num fator crucial de inclusão social. Ganha terreno a noção de que há um desfasamento entre o tipo de conhecimentos e competências contemplados pela educação formal e os requeridos pelo mundo de trabalho moderno e necessidades de aprendizagem ao longo da vida. Por outro lado, é cada vez mais disputado que o foco da educação seja a formação profissional e não a participação cívica, dimensão que a escola, de uma forma geral, abarca de forma muito tímida. Ainda que questionáveis e difíceis de concretizar (*idem*), estas ideias põem em evidência um distanciamento entre a integração das tecnologias digitais na educação e na sociedade em geral, prevalecendo a sensação de que o seu contributo para a escola continua subaproveitado (Comissão Europeia, 2013). Reclamam, por outro lado, uma atenção especial para os fatores de exclusão a que poderão estar expostos aqueles que não têm acesso ao digital em contextos informais e, assim, às competências aí desenvolvidas, realçando o contributo que a escola pode ter na diminuição destas desigualdades (B. D. da Silva & Pereira, 2011).

Não permitindo avançar muito sobre como inverter este hiato, os dados deste estudo refletem-no. A relevância que as tecnologias têm na vida das crianças em geral e no contexto escolar estiveram em polos opostos, tal como as experiências de aprendizagem transversais a cada uma delas. Se no espaço doméstico e nos espaços públicos houve uma adoção maciça

das tecnologias, direcionada para a sociabilidade entre pares e interesses pessoais, a escola foi descrita como um contexto de uso residual, vocacionado para emergências (terminar ou imprimir um trabalho que não se conseguiu acabar em casa, responder com urgência a um comentário no Facebook) e curtos períodos de tempo livre (enquanto se espera pela hora de ginástica ou por alguém que se atrasa). A nível curricular, as tecnologias são o conteúdo programático da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e um instrumento de pesquisa de informação para os trabalhos realizados sobretudo na disciplina Área de Projeto mas também Formação Cívica⁴², Educação Moral e Religiosa Católica e atividades dos clubes (por exemplo, os grupos Comenius⁴³). Programas como o Messenger e o *e-mail* constituem ainda importantes recursos de comunicação, nomeadamente quando se trata de partilhar dúvidas com colegas e professores, realizar os trabalhos de casa ou de grupo e estudar em conjunto.

O Frize utilizou várias vezes e por bastante tempo o YouTube para ver vídeos nos quais era possível identificar em que parte do mundo do jogo podiam ser encontrados certos monstros. Pesquisou ainda em diversos *sites*, aos quais acedeu fazendo pesquisa no Google. O Xerife fez o mesmo, usando ainda a base de dados de imagens do Google. Usaram termos de pesquisa como: Monster Galaxy, Monster Galaxy Sítios, Monster Galaxy Locations. O Frize e um dos colegas navegaram também pela *wall* do Facebook de um deles à procura de informação sobre o jogo, fazendo *scroll*down. Usaram a mesma estratégia para encontrar informação num *site* que mostrava uma longa tabela, aparentemente com informação sobre cada um dos monstros.

(G1_A_S4_050411_NC)

Investigadora: Isto foi na internet. Onde?

Astérix: No Google.

Investigadora: Foi fácil de encontrar?

Astérix: É. Vou à *web*, copio, passo para o Word e depois imprimo.

(G1_ENT3_270509_T)

⁴² Áreas curriculares não disciplinares entretanto extintas.

⁴³ Os clubes Comenius são os nós locais do Programa Comenius, financiado pela Comissão Europeia e dedicado ao intercâmbio de saberes entre escolas da UE. Inclui parcerias entre alunos e professores das escolas participantes através da realização de trabalhos ou projetos dos alunos e visitas de estudo aos países parceiros. Site do programa: ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/comenius_en.htm

As diferenças entre o valor educativo das tecnologias para os contextos escolar e informal estiveram patentes na sua aplicabilidade enquanto ferramentas de pesquisa de informação e criatividade. Ao serviço do trabalho escolar, predominou o recurso ao Google e à Wikipedia, destinando-se as informações e imagens recolhidas à produção de apresentações em PowerPoint a realizar na sala de aula e relatórios impressos a entregar ao professor. Esta dinâmica reflete em particular o trabalho requerido pela disciplina Área de Projeto, a única em que o acesso à internet foi considerado como recurso fundamental. Os temas abordados, entre eles património, redes sociais, drogas e futebol, foram sugeridos pelos professores ou escolhidos pelos alunos. Para este propósito, a internet é efetivamente um meio de informação valorizado, potenciador da diversidade do conteúdo e riqueza gráfica dos trabalhos escolares. A Bolhas refere-se a estas vantagens quando destaca os pontos fortes e fracos de alguns trabalhos: “Olha, o das drogas. Ficou até giro, eu acho que sim, também. Pronto, tirando isso [desformatação], eu acho que a informação ficou bem” (G2_B_S1_100311_T); “Um amigo meu fez uma coisa muito gira. Ele, era um trabalho sobre a internet e ele e como é que ele escreveu internet na capa? Pôs um i do, d'um d'um programa qualquer, já não interessa. O g do Google. (...) Eu não fiz grande coisa (...) A informação que tinha não era assim muuuito interessante. Acho que há tanta coisa pa dizer” (G2_B_S4_130711_T). Circunscrito, no contexto escolar, a este tipo de funções, o uso da internet na sala de aula foi mesmo considerado inútil e desajustado por alguns dos participantes. Nas palavras da Puki e da Zita, “se tivéssemos sempre o computador nas aulas nós ficávamos ... viciados” (G2_FG6_300409_T). Para o Xerife, “não aprendíamos muita coisa”, pois “se nós formos é para jogar” (G1_ENT8_030609_T).

Direcionados para interesses pessoais, constituem-se como meios de acesso a informação, além do Google e da Wikipedia, *sites* especializados, designadamente em jogos sociais, moda e atividades desportivas, o YouTube e o próprio Facebook. O excerto anteriormente transcrito, em que o Frize faz uma exaustiva pesquisa relacionada com o jogo Monster Galaxy, exemplifica essa diversidade. Música, dança, efeitos especiais, celebridades, escrita criativa, séries televisivas, pintura e fotografia, foram outras das temáticas pelas quais os participantes manifestaram interesse. Por outro lado, associada também ao PowerPoint — “eu gosto de fazer *powerpoints*”, diz a Bolhas (G2_B_S3_060711_T); “às vezes eu tenho, ponho-me a entreter a fazer *powerpoints*”, afirma a Raio (G2_C_S1_060511_T) — a expressão criativa estendeu-se ao *design* gráfico dos perfis das redes sociais (temas do Hi5 e cronologia do

Facebook), edição de imagens e montagens gráficas ou multimédia para partilha *online* e personalização dos ecrãs do telemóvel ou do computador. É exemplificativo desta vertente o uso que o Eiffel fez das aplicações do Facebook e de outras ferramentas para editar as suas próprias fotos e criar montagens ou *slideshows* de fotos para posterior partilha no seu perfil ou no YouTube. Os próprios jogos foram, como referi a propósito dos *designs* de interação, percebidos pelos participantes como projetos individuais nos quais se criam mundos, personagens (avatar do Habbo ou do FarmVille, família do Sims) e casas. Como nota a Bolhas, “há pessoas que querem entrar [no Habbo] só por causa do boneco, fazer aquelas coisas [escolher caras, cabelos e roupas]” (G2_FG5_230409_T).

Investigadora: Tens internet em casa?

Gif: Tenho. Mas uso pouco.

Investigadora: Porquê?

Gif: Estou de castigo.

Investigadora: Ai é?

Gif: Só deixa depois de acabar as aulas.

Investigadora: Depois de acabar?

Gif: Quando acabar.

Investigadora: Ah! Quando ficares de férias?

Gif: Sim.

Investigadora: Porquê?

Gif: Por tirar más notas.

(G1_ENT5_270509_T)

Esta delimitação estanque entre o que é e não é uso educativo das novas tecnologias é também fomentada ou reforçada pelos adultos. Tanto nos contextos domésticos como públicos, o acesso à internet destacou-se como uma moeda de troca ou prémio pelo desempenho de tarefas escolares e não, por si mesmo, uma atividade com valor educativo. A Gif alude a esta conceptualização quando conta estar impedida de usar o computador até às férias, por ter tirado más notas (G1_ENT5_270509_T). Falando sobre as regras que os pais impõem para o uso do computador em casa, o Frize e o Astérix notam só ter autorização para o fazer depois de terminados os trabalhos de casa (G1_A_S6_100511_T). No projeto Capó, limitar o uso do

computador foi também uma estratégia usada para enfrentar as dificuldades em abordar temáticas como a escrita e a matemática, integradas na sua estratégia de atuação tendo em conta os baixos níveis de literacia das crianças que frequentam o centro de inclusão digital. A Teclas dá outro exemplo ao contar como, em prol dos seus trabalhos escolares, a irmã a vigia quando tem que abdicar do seu tempo no computador: “Ela depois é, não vais ao Facebook, não sei quê (...) depois ela está sempre a olhar para o computador para ver se eu não estou no Facebook” (G2_D_S3_240112_T).

Duas situações específicas fizeram-me ainda refletir sobre uma possível necessidade estratégica de replicar essa imagem do que é uso educativo das tecnologias: as referências que a Raio fez ao *blog* da turma — “nós fizemos porque queríamos mostrar a capacidade que tínhamos como turma (G2_C_S3_060711_T); a disponibilidade do Speed e de um amigo para criar um *blog* sobre drogas, a propósito da qual escrevi nas minhas notas de campo: “Mais tarde o Speed chamou-me e disse-me que queriam criar um *blog* para falar sobre drogas. Eu perguntei porquê e ele respondeu que queriam avisar as pessoas dos malefícios das drogas” (G3_S17_110112_NC). Ambas me intrigaram por se tratar de uma ferramenta que os participantes diziam desconhecer e não entender como funcionava. Associada ao lugar de destaque que o *blog*, a par de outras ferramentas, tem vindo a assumir como tecnologia educativa a explorar (A. A. A. Carvalho, 2008) e à pressão para a iniciativa e criatividade patente em discursos como o dos nativos digitais e do desenvolvimento de um espírito empreendedor, a predisposição para a sua criação, bem como de apresentações em PowerPoint, pode então ser considerada uma estratégia de adaptação a essa noção do que é tecnologia educativa.

Investigadora: E achas que gostavas de aprender mais coisas [sobre tecnologia]?

Astérix: Sim.

Investigadora: O quê, por exemplo?

Astérix: Outros jogos.

(G1_ENT3_270509_T)

Investigadora: Por exemplo, com os jogos aprende-se o quê?

Sir X: A divertir-se.

(G1_ENT1_200509_T)

Esta pesquisa traça então uma imagem bastante depreciativa do potencial educativo que as crianças conferem às novas tecnologias, praticamente delimitado à pesquisa de informação e imagens. Por outro lado, apesar de reconhecido, tal como exprimem o Astérix e o Sir X nos excertos acima transcritos, o desenvolvimento de competências sociais e técnicas necessárias à participação em redes de sociabilidade e integração em sistemas socioculturais não é conceptualizado como educativo. Sucesso escolar e integração social nos grupos de pares reclamam então tecnologias e competências distintas, estabelecendo-se uma tensão entre ambos. Face aos casos de sucesso que atestam a capacidade de pais, instituições educativas e das próprias crianças para promover as oportunidades que a tecnologia pode oferecer em termos de aprendizagem, é esta tensão que parece preocupante. Não estará ela a criar um estereótipo relativamente a determinadas ferramentas, limitando *a priori* o seu alcance ao nível educativo?

5.4 Conclusões

Neste capítulo concebi as tecnologias digitais, em particular o Facebook e os jogos sociais, como contextos espaço-temporais de socialização entre pares. Descrevi como estas integram ou se constituem como processos de definição e negociação de papéis, normas e hierarquias sociais. Distingui o uso de novas tecnologias como uma atividade intensamente social, onde as relações de amizade e o estatuto entre pares se definem. Notei ainda como as crianças criam, através da tecnologia, o seu próprio capital social (Morrow, 1999, 2004b), *inclusive* de união, isto é, decorrente de relações sociais de proximidade (Putnam, 2000). Transversal a estes modos de participação está a aprendizagem ou co-construção de códigos socioculturais, ainda que esta não seja conceptualizada pelas crianças como um processo educativo. O papel educativo das tecnologias surge reduzido a aspetos funcionais, nomeadamente enquanto ferramentas de pesquisa e troca de informação.

Do ponto de vista do reconhecimento e valorização dos modos de ação e participação próprios das crianças, enfoque central deste trabalho, esta análise realça como mais do que entretenimento ou diversão, está em causa no uso que as crianças fazem das novas tecnologias a sua autoimagem e a aceitação de cada um perante os seus pares. Não obstante serem aqui consideradas a um nível micro, práticas como a criação e manutenção de perfis em redes

sociais, designadamente o Facebook, a publicação de fotos e respetivos comentários, a partilha de *passwords* ou o acesso regular e prolongado a jogos específicos, surgem como modos específicos de participação que fazem da internet um importante contexto de integração social (Boyd, 2014; Delicado & Alves, 2011; Ito et al., 2010). E apesar de considerada aqui de forma mais independente, a internet interseta e é intersetada por outros contextos de participação infantil, sobretudo a escola mas também a família e círculos sociais mais delimitados, como por exemplo grupos de desporto ou de escutismo. Efetivamente, estes modos de participação ganham sentido no quadro mais amplo da integração em diferentes redes e espaços sociais, não sendo ocasional que as interações *online* que caracterizei aconteçam maioritariamente entre colegas de turma, em estreita ligação com espaços e ‘mundos’ *offline*, nomeadamente a escola.

Por fim, e a um nível mais teórico, falar das novas tecnologias como contextos espaço-temporais em que as vidas das crianças, suas identidades e relações existem e se co-constroem evoca o conceito de mundos figurados (Holland, Lachicotte-Jr., Skinner, & Carole Cain, 1998). Neste sentido, esta pesquisa explora os “reinos de interpretação” (ibidem, 52) a partir dos quais as crianças atribuem sentido às suas ações e se posicionam relativamente aos grupos de pares e hierarquias sociais que integram. Enquanto mundo figurado ou simbólico, as novas tecnologias estão imbuídas de significados específicos, construídos pelas próprias crianças e seus modos de apropriação. Simultaneamente, são estes que alicerçam aquilo que Eglington designa de “place-based identities” ou identidades localizadas (2013). Efetivamente, tal como construído pelas crianças, o mundo figurado das novas tecnologias e as identidades que nele se assumem contrastam com a interpretação e expectativas construídas pelos adultos. É deste contraste que resultam vários dos problemas que os participantes deste estudo associaram ao uso de novas tecnologias e que de seguida abordo.

6 Problemas ‘*online*’

À semelhança do que sucede com a investigação sobre a apropriação de tecnologias por crianças e jovens, a ideia de que a promoção de um uso seguro e crítico das tecnologias digitais passa por ter em conta a perspetiva das próprias crianças e a forma como elas encaram e lidam com o risco é defendida por vários autores (Buckingham, 2000; Livingstone & Haddon, 2009). Também sustentado nos pressupostos teóricos da Nova Sociologia da Infância (Almeida, 2000; Sarmiento, 2000; Prout, 2005), este ângulo ganha força na atual conjuntura de autonomia progressiva do acesso a tecnologias e de independência nas decisões de navegação. O conceito de cultura do quarto de dormir (Bovill & Livingstone, 2001) alude a este quadro de privacidade e independência, nomeadamente face ao controlo dos adultos.

Por outro lado, onde os adultos veem perigo os mais novos veem muitas vezes oportunidade, valorizando mais as práticas comunicacionais e lúdicas do que educativas (Livingstone, 2008b). Determinados usos, como o acesso, por iniciativa própria, a *sites* pornográficos, a publicação voluntária de fotos e a criação de *sites* e *blogs* chegam a ser recusados pelos pais (Rebelo et al., 2008, p.186). Como noto na introdução desta tese, fundamenta também este trabalho o risco de desajustamento entre as estratégias de intervenção nesta área e os interesses e culturas das próprias crianças, designadamente a inutilidade de agendas de oportunidade e segurança estipuladas por adultos, sejam pais, professores, jornalistas ou legisladores.

Não obstante o possível enviesamento das respostas (Ponte, Simões, & Jorge, 2013), o inquérito a crianças do projeto EU Kids Online (Livingstone et al., 2011a) arrasa os discursos do pânico moral. Segundo este estudo, os riscos atingem uma minoria, composta sobretudo por crianças mais novas, e em regra não resultam em dano. Por outro lado, um uso mais intenso traz simultaneamente mais oportunidades e riscos. Experiências positivas e negativas assumem ainda diferentes matizes, de acordo com variáveis como género, idade e estatuto socioeconómico. As crianças provenientes de famílias mais favorecidas têm mais acesso a oportunidades, as mais velhas estão mais expostas a risco mas a probabilidade de este resultar em dano é menor, os rapazes estão mais expostos a imagens sexuais mas estas incomodam sobretudo as raparigas e as crianças mais novas (idem). O EU Kids Online desmistifica ainda a ideia de que as crianças têm competências inatas para o uso de tecnologias e comunicam *online* sobretudo com estranhos. Portugal sobressai nesta pesquisa como um dos países com menor

incidência de risco, mas onde o acesso no quarto é mais intenso e as crianças mais consideram fazer um uso excessivo da internet. Caracteriza ainda o caso português as vincadas diferenças sociais (Ponte, 2011).

Complementando ou descodificando estas imagens, este capítulo descreve e discute os dados desta pesquisa que permitem refletir sobre os significados que, para as crianças, as experiências de risco adquirem nos contextos socioculturais em que ocorrem. Tal como no capítulo anterior, o objetivo é dar conta dos sentidos que as próprias crianças constroem nos seus quotidianos. O contributo deste enfoque fica desde logo patente na conceptualização de risco que decorre deste trabalho. Risco foi especificamente associado a alguns dos perigos mais mediatizados e associados à integridade física e mental, nomeadamente contacto com estranhos e vício. Todavia, vertentes bastante valorizadas, em especial a pornografia, foram excluídas desta conceptualização, enquanto outras dimensões mais ausentes do discurso mediático, como a exclusão entre pares e a privacidade, assumiram enorme importância. Tendo em conta esta configuração, durante o processo de análise de dados risco foi considerado como uma subcategoria da noção mais ampla de problemas.

Os três subtemas deste texto, designadamente desvio social, risco e segurança e condições de acesso e uso, constituem-se então como três tipos de problemas que os participantes desta pesquisa associaram ao uso de novas tecnologias, em particular a internet. Não obstante esta categorização, na conclusão resgato uma versão mais ampla do conceito de risco, reconsiderando as questões de exclusão social como uma das suas facetas. Entre outros aspetos, esta análise realça a ambiguidade deste conceito ou a multiplicidade de sentidos que o mesmo pode adquirir quando considerado a partir de diferentes perspetivas. Em consonância, alerta para a complexidade do conceito de segurança. É também neste sentido, isto é, tendo em conta a perspetiva das crianças e os seus modos de apropriação específicos, que o termo *online* se revela também limitado, uma vez que não abrange a complexa inter-relação que se estabelece entre contextos virtuais e não-virtuais.

6.1 Desvio social

Lollipop [para a Movie]: O teu Facebook? Como é que tu te chamas?

Movie: Não tenho.

Lollipop: Não tens Facebook? Ó coitadinha!

Como discuti no capítulo anterior, a pertença a grupos de pares e os compromissos e expectativas socioculturais que lhe estão subjacentes também são negociados *online*, nas redes sociais e nos jogos. O uso de tecnologia é uma atividade intensamente social, onde as relações de amizade e o estatuto entre pares se definem. Não basta contudo ter conta no Facebook ou em determinado jogo. Estas são condições básicas de integração mas a participação efetiva pressupõe respeitar as regras do grupo e integrar uma hierarquia social. O caso da Bolhas e da Movie, que não têm conta no Facebook, indica haver espaço para optar por tipos de participação. O tempo, as competências ou motivação requeridos, entre outras dimensões, dependem do grupo que se integra ou quer integrar. No entanto, face ao compromisso de participar no Facebook ou fazer parte de uma comunidade de jogadores, não cumprir esses requisitos pode ser considerado um comportamento inaceitável, com reflexo ao nível da imagem e posição no grupo.

Nesta secção analiso os dados deste estudo que permitem aprofundar o que foi articulado como desvio social, entendido numa perspetiva relacional, isto é, enquanto conceito construído pelas próprias crianças num determinado contexto sociocultural. Neste sentido, um comportamento é desviante se for considerado como tal pelos outros e não em relação a uma norma universal, determinada por fatores biológicos ou sociológicos (Becker, 1973; Conrad & Schneider, 1992). Com esta conceção teórica em mente, identifico desvio a partir dos comportamentos que os participantes condenaram ou, mesmo sendo os seus protagonistas, em relação aos quais identificaram origens externas, recusando potenciais responsabilidades. Ressalto esta dinâmica face a duas esferas: os pares e a família. Na conclusão noto como estas entram em conflito e o esforço que as crianças fazem para o dirimir, face à importância que ambas assumem nas suas vidas. Realço por fim o papel da performance de identidade (Buckingham, 2008b) enquanto estratégia de superação.

6.1.1 Entre pares

Investigadora: Tu achas que, que, que daqui a pouco toda a gente vai ter internet no telemóvel?

Raio: Não sei. Eu não quero ter. Porque acho que...

Investigadora: Não?

Raio: Não, porque depois tenho que tar sempre a ir ao telemóvel e acho que isso... A, a, aproxima muito e num pode, num, e se tivermos sempre depois ficamos também viciado, ou. Não, acho que não. E também dá cabo da vista e isso.

Investigadora: Hmm, hmm. Ter sempre aquela preocupação de ir ver se há alguma coisa?

Raio: Sim.

(G2_C_S4_200711_T)

Neste excerto, a Raio denota como corresponder às expectativas que se estabelecem no âmbito da participação no Facebook exige uma presença *online* regular ou mesmo permanente. Há uma pressão para a comunicação constante em relação à qual importa ter boas razões para desconsiderar. Neste sentido, agrada-lhe ter condições que justifiquem a sua ausência, desresponsabilizando-a de potenciais incumprimentos. Por um lado, um telemóvel com internet elevaria expectativas quanto à sua participação, pressupondo que estaria ininterruptamente contactável. Por outro, ao criar oportunidades para a conquista de estatuto e capital social, elevaria a pressão autoestabelecida. Em suma, se o acesso à internet é inexistente, o seu afastamento temporário e respetivas consequências ao nível da reputação têm fundamento, não podendo ser avaliadas como desviantes. A própria Bolhas, ao apagar a conta no Facebook, preserva a sua normatividade. Desrespeitar o compromisso de participar com regularidade e empenho seria um comportamento desviante, tornando-se mais vantajoso optar por outros modos de participação. Como ela afirma, “só tinha trabalho com aquilo (...) mais vale jogar joguinhos (G2_B_S2_120411_T). A Raio faz também uma referência a esta dinâmica quando explica porque as amigas não querem ter Facebook: “Não é, não tenho que tar sempre no Facebook, é o que lhes digo, mas elas dizem que não querem, não querem. (G2_C_S4_200711_T).

Mais do que na criação de uma conta, a reputação joga-se então no tipo de envolvimento ou dedicação canalizada para o grupo, estando refletida, por exemplo, no número e carácter das interações em que se participa ou se é capaz de despoletar. A Lol alude a esta dimensão quando nota ter sempre “alguma coisinha” no Hi5 (G1_A_S7_160511_T), isto é, um novo comentário ou pedido de amizade. Estar a par das novidades do grupo, ter fotos atuais

publicadas no perfil, retorquir a comentários e pedidos de amizade com celeridade são então reflexos de popularidade ou, como notei, recursos para a acumulação de capital social (p.159). Pelo contrário, fazer comentários desagradáveis, esquecer de retribuir um elogio ou desconhecer a atividade que o grupo desenvolve *online* podem ser considerados comportamentos desviantes. Também a Lol sente necessidade de destacar os constrangimentos que explicam o reduzido número de comentários que tem no perfil do Hi5, em comparação com os dos seus amigos. Criada mais tarde devido às restrições colocadas pelo pai por questões de segurança, a sua conta terá tido menos oportunidades de ser comentada – “Eu só tenho 200 e tal [comentários]. Há pessoas que têm 1000 e tal. E eu fico dah! (...) Também sou a que tem há menos tempo. Tenho prai há um ano. Os outros já têm prai há cinco” (G1_A_S7_160511_T).

Astérix: Peum, peum, peum, peum. Não consigo passar este nível.

Frize: Ei Astérix. Que fraco. Uhhh!

Astérix: Não tenho culpa de ter as mãos mais pequenas.

Frize: Astérix, desculpa lá, és um fraco.

Astérix: Não tenho culpa de teres mais idade do que eu.

(G1_A_S1_140311_T)

No âmbito dos jogos, foram as dificuldades em manter um nível competitivo que sobressaíram como fator de exclusão. O Astérix expressa esse carácter normativo da competitividade quando realça as condições externas que limitam a sua performance. Esta é dissociada de uma possível falta de competências e atribuída a fatores fora do seu controlo, nomeadamente distintos níveis de desenvolvimento físico e cognitivo ou, noutras alturas, menos sorte. De uma forma geral, como notei a propósito da relevância social dos jogos (p.166), o desempenho do Astérix foi avaliado pelos outros rapazes e por ele próprio como atípico, representando um critério de exclusão do grupo dos jogadores. Numa das sessões, a Lol declarou mesmo que ele integrava o seu grupo: “O Astérix anda sempre connosco e também gosta muito das músicas e assim” (G1_A_S7_160511_T). Ora optando por diferentes jogos, ora interagindo mais com a Lol, o Astérix evitou quase sempre entrar em competição com os outros rapazes. Pelo contrário, estes empenhavam-se no ‘jogo do momento’, dedicando-lhe toda a sessão e continuamente discutindo quem ganhava. Por fim, o Astérix mostrou-se desconfiado quanto à imagem negativa que eu pudesse estar a formar sobre ele, em particular no momento

em que me perguntou se o estava a avaliar, o qual discuti também na secção dos jogos (p.166): “A certa altura perguntei ao Astérix qual era o jogo que os colegas estavam a jogar. Ele disse Monster Galaxy e logo reagiu: Isso era para ver se eu sabia qual era o jogo” (G1_A_S4_050411_NC).

A Teclas e a Bolhas, também bastante interessadas nos jogos, protagonizaram outros momentos que associei a este efeito discriminatório. Enquanto me descrevia um dos jogos do Facebook que mais joga, o Sims do Facebook, a Teclas comentou a tabela classificativa, especificando que um dos amigos tinha alcançado o nível 85, estando ela “ainda” no 27. De seguida acrescentou: “Tenho amigas minhas que são viciadas nisto (...) mas as pessoas que eu tenho que, que jogam isto e passam muito tempo já não são estudantes, já foram em tempos, agora já trabalham (G2_D_S1_090611_T). Bastante pressionada pela mãe para ter bons resultados escolares - “Eu tenho sempre que estar a estudar”, “no 1º período tirei negativa porque, não me esforçava mesmo, nada, (...) depois tirei um elevado (...) tive 4 e a minha mãe agora quer um 5” (G2_D_S1_090611_T) - a Teclas relaciona o seu baixo nível de competitividade com a falta de tempo para jogar, por sua vez resultante da necessidade de o alocar maioritariamente ao estudo.

Apresentando também um dos seus jogos favoritos (Cocktail Girl), a Bolhas ressalva, antes de o iniciar: “Imagina, este nível, ah, este nível até é fixe. Agora já não estou habituada, já não sei como é que isto é. Mas pronto, imagina ...” (G2_B_S2_120411_T). A possibilidade de jogar mal é antecipada e de imediato fundamentada, acautelando o risco de ser associada à sua incapacidade. As potenciais falhas são contextualizadas em relação à falta de treino. Noutra sessão, a Bolhas situa a falta de competências num tempo específico, acentuando as circunstâncias que a explicam e como estas foram posteriormente ultrapassadas. Depois de contar que pediu a um dos irmãos para lhe passar um dos níveis do jogo À Deriva na Neve, ela acrescentou: “Eu pedi para passar e ele passou. Mas eu depois, eu gosto de ser eu a passar (...) eu queria ver o próximo nível, só que então, depois, voltei atrás, pra passar aquele e consegui” (G2_B_S1_100311_T). O pedido ao irmão surgiu num espaço de tempo delimitado e entretanto superado. Por outro lado, este teve como principalmente motivação a vontade de conhecer o nível seguinte, não propriamente essa incapacidade passageira.

(Matur)idade

Tip: Mas eu já não vou para ali para os computadores há algum tempo. Eles jogam muito os jogos do Facebook. Eu não vou para o Facebook para jogar.”

(G1_B_S3_070411_T)

Expliquei porque trazia o computador, dizendo que a sala dos computadores estava ocupada. O SirX afirmou: É a canalha. Estão lá metidos a tarde toda.

G1_A_S8_071011_NC

Tip: Ai, esses ali, os putos, há muitos que compravam créditos. Não têm mais nada que fazer ao dinheiro e compram.

G1_B_S3_070411_T

A adequabilidade de usos e tecnologias específicas foi também definida em relação à idade ou, mais propriamente, maturidade, tendo em conta esta distinção basear-se sobretudo em níveis de desenvolvimento e conhecimento. Utilizar o Facebook apenas para jogos, dedicando-lhes muito tempo e, nalguns casos, até dinheiro, foram práticas que o Tip e o SirX, dois dos participantes mais velhos, com 14 anos, tipificaram como infantis. A utilização de termos depreciativos, nomeadamente “canalha” ou “putos”, remete para o subdesenvolvimento de capacidades cognitivas como condição criticável, da qual estes participantes procuram distanciar-se. Ao apontar a compra de créditos nos jogos como própria de quem não tem “nada que fazer”, o SirX atribui ainda a essas práticas um sentido de futilidade. Pelo contrário, é conferida maior relevância e sensatez aos usos comuns à adolescência, nomeadamente aceder ao Facebook para comunicar com amigos ou conhecer pessoas e jogar apenas por lazer. Nas suas próprias palavras: “Ver [no Facebook] os amigos (...), as raparigas (...) elogiar (Tip)”; “Dizer como elas estão nas fotos” (SirX, G1_B_S3_070411_T).

Note-se, contudo, como o Xerife, um dos rapazes mais novos, se afasta da imagem do utilizador do Facebook focado na interação com os colegas: “Comentar. É gozo. Ir para o Facebook comentar pessoas. Tenho mais que fazer.” (G1_A_S6_100511_T). Apesar de estabelecer uma comparação com a Lol, convocando diferenças de género e não de idade, o Xerife considera irrelevantes e desadequadas precisamente as práticas que o Tip e o SirX

valorizam. Neste contraponto, o valor atribuído às diferentes práticas manifesta-se claramente como algo construído no contexto das interações entre pares. Por outro lado, entre os participantes mais novos também houve recusa de usos infantis. A Raio conta como acedia ao *site* jogos de meninas “quando era pequenina” (G2_C_S3_060711_T). Depois de lhe perguntar se tinha um computador Magalhães, a Karaoke confirmou e notou: “Mas isso é, é para as crianças mas agora esses com internet, não” (G5_A_S2_200112_T). Numa das sessões iniciais do grupo 2, em que as raparigas simularam uma entrevista, género talk-show, sobre os perigos da internet, a Puki afirmou: “Realmente, isto é imperdoável, porque até as crianças chegam lá, metem os nomes delas e isso é muito mau, as pessoas podem-se relacionar com elas, algumas delas são prostitutas e, há mais, violadores (...) uma coisa é certa, as crianças, elas não sabem o que fazem, algumas crianças” (G2_FG7_070509_T). Ao acrescentar “algumas crianças” à afirmação “as crianças, elas não sabem o que fazem”, a Puki exclui-se dessa representação da criança inocente e vulnerável, que não sabe o que faz, para colocar-se num patamar superior de desenvolvimento.

A certa altura a Lol perguntou ao Astérix se sabia qual era o nome da música em que a Rihanna aparecia com uma banana. O Astérix deu uma sugestão. A Lol fez a pesquisa, abriu o vídeo e comentou: Não tem nada a ver. É aquela n de porca, em que ela faz assim (simulando sexo oral) com a banana. O Astérix alertou: Olha que estás a ser gravada. Eu não reagi.

(G1_A_S3_280311_T)

Outras demonstrações de maturidade ocorreram em intervenções acerca de conteúdos sexuais. O excerto anterior remonta a uma das sessões de utilização livre da internet com um dos grupos dos ATL, na qual a Lol se dedicou a pesquisar vídeos de música no YouTube. Ainda na primeira fase de recolha de dados, também em ATL, durante uma atividade destinada a dar conta dos *sites* favoritos dos participantes, um dos rapazes incluiu na sua lista um portal de pornografia explícita. No decorrer de uma entrevista, quando questionei o SirX sobre a legitimidade da preocupação dos adultos com este tipo de conteúdos, ele contestou: “É assim, só vai lá quem quer. Os outros não precisam de ir.” Tanto a inclusão de um *site* de pornografia na lista de favoritos, como o reconhecimento de responsabilidades individuais podem ser

entendidos como reivindicações de maturidade. Com estas estratégias parece haver uma recusa da adoção de um papel passivo, optando os participantes por demonstrar que adultos e crianças podem falar de igual para igual. Uma situação semelhante aconteceu no decorrer de uma das atividades realizadas nos centros de inclusão digital, na terceira fase de recolha de dados, no caso um *blog* sobre a internet. Quando afirmei que ideia seria mostrarem o que gostam na internet, o Speed respondeu: “É o xxx” (G3_C_S16_040112_T). Tal como notam Sefton-Green e Willet, a abordagem de assuntos tabu por parte das crianças pode ser entendida como uma estratégia de posicionamento face à cultura dos adultos (2003).

Género

Raio: Não. Ahhh, eles quando, eles [tanto] estão a jogar como estão nas redes sociais. Mas estão mais tempo a jogar do que...

Investigadora: Nas redes sociais.

Raio: Sim. Mas, pronto, é por exemplo, eu tenho que falar com um rapaz, ele diz: escreve um texto grande que depois vou jogar.

(...)

Raio: As amigas [pedem para comentar]. Os rapazes não.

(G2_C_S3_060711_T)

Lol: Oi! Estava a chegar lá acima. Ó, é uma seca, xau, adeus, fogo.

Astérix: Pfff! É digno.

Lol: É digno quê, de caíres?

Astérix: É digno de uma rapariga de 12 anos desistir logo de jogos.

(G1_A_S1_140311_NC)

As pressões para determinados comportamentos e escolhas, nomeadamente a sentida pela Bolhas para participar no Facebook e a demonstrada pelo Astérix quanto à competitividade nos jogos, espelham ainda aspetos das representações de género desenvolvidas no âmbito destas culturas digitais. Apesar de não fazerem uma divisão estanque, os participantes desta pesquisa corroboram a imagem de que as raparigas estão mais comprometidas com as redes sociais e os rapazes, sobretudo os mais novos, com os jogos. Afirmações como “eles estão mais

tempo a jogar” (Raio, G2_C_S3_060711_T) ou “as raparigas é Hi5, Facebook” (Frize, G1_A_S6_100511_T) convivem com exemplos de raparigas dedicadas em particular aos jogos, como a Bolhas e a Teclas, e rapazes para quem o uso do Facebook tem mais peso, caso do Tip e do SirX. A Lol realça, por outro lado, que a preferência por redes sociais não é exclusiva a rapazes mais velhos: “Não, também da nossa idade. Rapazes mais! Que se acham mais, pronto!” (idem). No entanto, nos excertos com que abri este texto, pedir para comentar uma foto no Facebook ou desistir com facilidade de um jogo sobressaem como traços de feminilidade. A masculinidade está, por seu lado, associada a uma maior resiliência nos jogos e uma relação mais ocasional com as redes sociais.

O Astérix exemplifica estas representações e seus potenciais efeitos discriminatórios. Procurando, por um lado, identificar-se com os rapazes, critica a Lol por desistir, resistindo ele próprio a fazê-lo ou realçando não ter, tal como o grupo de jogadores, foto no Facebook. No entanto, quando a sua competitividade é questionada pelos rapazes, aproxima-se da Lol e do seu grupo de amigas. As fronteiras de género foram efetivamente demarcadas sobretudo neste grupo. Além do exigente nível de dedicação e competitividade relativamente aos jogos, os rapazes recusaram com veemência os usos ditos femininos. O Xerife traça estes limites quando critica a prática de comentar e condena o Astérix por ter jogado Stardoll, um jogo de vestir bonecas: “Ó Astérix, não digas que eu sou teu amigo” (G1_A_S3_280311_T). Numa das entrevistas finais, onde participaram apenas os rapazes (G1_A_S6_100511_T), estes negaram mesmo gostar de redes sociais e realçaram aceder ao Facebook apenas para jogar, não tendo sequer foto. Confrontado com estas expectativas, o Astérix evita competir, lembra que o Frize também jogou Stardoll e realça como as raparigas valorizam o seu jeito para fotografar. Numa das sessões em que navegava no Hi5, a Lol comentou: “As melhores fotos que nós temos é ele que tira.” (G1_A_S3_280311_T). Após esta afirmação, eu, a Lol e o Astérix conversamos sobre essa aptidão. O Astérix acabou por dedicar o resto da sessão a navegar pelo Hi5, notando quais as fotos que tinha tirado e deixando um comentário numa dela: “Fui eu que tirei” (G1_A_S3_280311).

Competências técnicas

Bolhas: Eu conseguir, conseguia [alterar o *zoom* do browser], mas...

Investigadora: E nunca perguntaste aos teus irmãos?

Bolhas: Não. Eu às vezes perguntava, eles já fez porcaria, pronto. É sempre assim. Agora não pergunto nada.

(G2_B_S4_130711_T)

Neste excerto, a Bolhas apresenta uma avaliação negativa quanto ao conhecimento técnico, indicando que as expectativas relativamente a competências podem não estar confinadas ao uso de jogos. Depois de se queixar que, sem saber como, tinha colocado o *zoom* do browser muito reduzido, tornando o texto praticamente ilegível, ela perguntou-me se eu sabia como se mudava. Foi depois de o corrigirmos que ela salvaguardou como eventualmente conseguiria sozinha e tinha deixado de pedir ajuda aos irmãos devido aos seus comentários negativos. A Bolhas mostra, por outro lado, não se rever na imagem de alguém que não tem competências básicas, como saber usar o programa de desenho Paint. Quando lhe perguntei se o conhecia, contestou: “Quem já não usou o Paint! (...) Quando era pequenina fazia desenhinhos (G2_B_S3_060711_T). Intervenções em que a posse de conhecimentos técnicos foi valorizada podem, neste mesmo sentido, ser entendidas como reflexos da importância de dominar saberes e competências básicas – “Eu sinto que a minha irmã teve mais sorte (...) na rapidez, na facilidade de aprender mais coisas”; Nós dantes, quando andávamos (...) na primária, lá havia computadores mas também eram muito lentos e demorava muito mais, nós tínhamos aula de informática só que era muito lento o computador, não dava para fazer tantas coisas (G2_D_S2_050711_T); “Por acaso sei uma amiga minha que sabe muita coisa, que me explica muita coisa mas a mãe também é professora de informática na escola. Ela sabe muita coisa mas acho que também foi a mãe que lhe disse. Mas eu se soubesse tanto como ela, ainda falta muito, para saber assim tanto como ela” (Lol, G1_ENT2_200509_T).

Contudo, de uma forma geral, a noção de que há competências elementares e ordinárias não correspondeu a um inventário unívoco ou representação fechada das mesmas. Houve, pelo contrário, uma abertura para apoiar os pares, bem como à vontade para pedir ajuda e declarar a falta de conhecimentos. Neste sentido, a Teclas realça ter aprendido com a irmã — Quem me ensinou a usar o Sims foi a minha irmã. (G2_D_S3_240112_T) e o Xerife reconhece não saber usar o Open Office — não estamos habituados aquele (G1_A_S6_100511_T). Por outro lado, o discurso dos nativos digitais, isto é, a ideia de que as crianças têm uma apetência inata para o uso de tecnologias digitais ausente em gerações anteriores (Prensky, 2001a), também não teve eco junto destes participantes. Estes subscreveram a noção de que as

crianças aprendem sozinhas enquanto os pais têm mais dificuldade em fazê-lo – “Eu, por exemplo, tirei um curso. Se não tirasse o curso, a esta hora sabia o mesmo” (Frize, G1_ENT7_030609_T); “Tive um, um curso de, de informática mas era, não era nada de ir à internet, era mesmo tipo aprender a usar o Paint e isso. Mesmo assim [sorrindo] eu já, eu já dominava aquilo naquela altura” (Puki, G2_E_S1_141011_T); “A minha mãe às vezes quer aprender mas parece uma casmurra” (Daxter, G1_ENT6_030609). No entanto, mostraram não dominar terminologias técnicas e programas específicos ou tão-pouco achar isso um problema.

Eu perguntei ao Xerife se o computador não tinha outro browser. Ele não percebeu a que me referia e perguntou: Outro quê? O Astérix esclareceu: Outra net. (G1_A_S1_140311_NC)

À semelhança do que sucede com o Xerife neste último excerto, denominações como *browser*, *wi-fi* e mesmo Worl Wide Web ou Wikipedia foram pouco utilizados e caracterizados de forma vaga – “Sim, foi na Wikipedia. É a Web, não é, é a mesma coisa, não é?” (Astérix, G1_ENT3_270509_T); “Puki: “Na internet há de tudo, o Internet Explorer é só para explorar” (Puki, G2_FG3_260209_T). Lidar com programas desconhecidos também gerou problemas, como foi o caso do Xerife relativamente ao Open Office; “Ya, mas eu não sei fazer, trabalhar com isso”, diz a Bolhas a propósito de ferramentas que eu lhe propus que usasse para criar conteúdos digitais (G2_B_S3_060711_T). Esta intervenção da Bolhas surge ainda no âmbito do que designo como problemas de criatividade, que aprofundo na secção ‘condições de acesso e uso’. Por outro lado, recusaram saber mais que os pais, acolhendo a perspetiva de que uns e outros têm preferências e conhecimentos diferenciados – “A minha mãe, sempre que eu digo que não gosto dos jogos dela, ela diz que também não gosta dos meus” (Astérix, G1_A_S6_100511_T); “a minha mãe (...) sabe enviar um email, sabe, sabe mexer no computador” (Teclas, G2_D_S2_050711_T); “Sir X: O meu pai e a minha mãe sabem mexer no computador porque trabalham em áreas que têm que mexer no computador. Eu sei melhor usar o computador porque eles não é jogar e pesquisar coisas é mais trabalhar mesmo nos programas e não pesquisar” (Sir X, G1_ENT1_200509_T). Exemplos como estes remetem para a distinção de áreas de conhecimento, relacionadas com a aplicação das tecnologias na vida de cada um e, logo, não comparáveis. Neste sentido, as expectativas relativamente a este tipo de

saberes são estabelecidas de acordo com esses contextos. Em consonância, face a um ângulo genérico, as crianças não tiveram dificuldade em reconhecer as suas limitações.

6.1.2 Expectativas dos adultos

Raio: A teoria dos meus pais e da minha irmã é mais tipo, ah, na nossa altura não havia computadores e não fazíamos nada disso. E tu, tens treze anos, passas a vida no computador, que é isso, não sei quê (...). Mas eu não era por estar no computador, é porque não me apetecia mesmo...

(G2_C_S5_081011_T)

Teclas: Eu aqui tenho que, que passar este nível, aqui é para aceitar os presentes dos nossos amigos. Eu aqui tenho que passar este nível para voltar a recuperar a minha casa. Estou a ajudar um amigo inglês.

Depois de um breve silêncio.

Teclas: Não é meu amigo, meu amigo daqui!

Investigadora: Hmm, hmm.

Teclas: Que eu não...

Investigadora: Vizinho?

Teclas: Sim. E depois, os nossos amigos, ou eu, posso ajudar na plantação ou cuidar da quinta deles.

G2_D_S1_090611_T

Estabelecida entre pares em relação aos modos e competências de participação, idade e género, a normatividade foi, no contexto da família e dos centros educativos, redirecionada para as questões de aprendizagem, saúde e segurança. Em particular, os participantes procuraram distanciar-se da representação patológica e estigmatizada do viciado na internet, descrito como alguém que “passa horas em frente ao PC, às vezes nem come para estar em frente ao PC, em vez de estar com os amigos, está no PC” (Sir X, ENT1_200509_T). Os exemplos que discuto nesta secção destacam igualmente a dimensão relacional (Becker, 1973; Conrad & Schneider, 1992) desta representação de vício, isto é, o modo como a conotação negativa de usos

específicos resulta das avaliações de terceiros. Vício assumiu mesmo uma dupla significação, dizendo também respeito a preferências pessoais às quais se dedica mais tempo, por vezes de forma menos controlada, mas não patológica. Esta dualidade remete, por outro lado, para a necessidade de encapotar usos específicos de forma a evitar interpretações erradas ou punições.

Ilustrando esta dinâmica, excertos como os anteriores dão conta da necessidade de despistar o carácter desviante de determinados usos, no caso preferir ficar em casa no computador e ter amigos apenas *online*. Enquanto a Raio nota que a sua opção não está forçosamente relacionada com a intenção de aceder à internet, mas antes com o desânimo para sair e a necessidade de se ocupar, a Teclas exclui a hipótese de manter uma relação próxima com o amigo inglês que tem no jogo Sims. Menos frequentes e acentuando as questões educativas estiveram a atribuição direta de um valor didático a atividades de convívio ou lazer e a depreciação de gostos pessoais, designadamente jogar e estar no Facebook.

O estigma do viciado

... quanto ao tempo de uso

De uma forma geral, os participantes desta pesquisa asseguraram ter, pelo menos presentemente, uma relação ocasional e desapegada com as tecnologias: “Agora não uso quase nada” (Teclas, G2_D_S3_240112_T); “Eu já avisei [os meus amigos] que vou vir pouco pró PC” (Raio, G2_C_S5_081011_T); “Nem é só para estar a falar com os meus amigos ou por estar a ver outras coisas, mas é aquela ideia de não, não me apetecer sair de casa, vou ficar no computador (Raio, G2_C_S1_060511_T); “Eu não vou todos os dias [à internet], se vier, venho assim de vez em quando”, “Já passei mais [tempo na internet], passo mais é no verão, quando está muito calor” (Xerife, G1_A_S6_100511_T); “Não gosto de ficar muito agarrado ao computador, também não tenho muita coisa para fazer” (Tip, G1_B_S3_070411_T); “Já não tenho ido muito para o computador” (Puki, G2_E_S3_190212_T); “Ó, sou muito teclas, estou sempre no telemóvel. Mas não é, é só a falar assim com os amigos, porque chego à escola esqueço-me do telemóvel (...) A minha mãe pensa que eu uso o telemóvel em todo o lado mas eu na escola tenho o telemóvel desligado” (G2_D_S3_240112_T).

Investigadora: Ah, agora acho que vocês gostam dos jogos mesmo pela competição, quem é que joga melhor, quem fica à frente!

Xerife: Eu é mesmo só para me distrair. De vez em quando.

Investigadora: É? [Risos]. Eu ouvi-vos várias vezes dizer, ai eu tenho este monstro e tu não tens! Ai...

Frize: Não é Xerife?

Investigadora [rindo]: Ai, vamos fazer uma corrida, vou ficar em primeiro.

Xerife: Eu ganhei.

(G1_A_S6_100511_T)

As referências a um relacionamento desinteressado com as tecnologias mantiveram-se mesmo quando o comportamento, a descrição das atividades ou reputação entre os pares ou educadores indicavam o contrário. O caso do Xerife é o que melhor exemplifica estas contradições. Neste último excerto, ao recusar gostar de competir ao mesmo tempo que, sentindo-se desafiado pela questão do Frize, faz questão de se afirmar como vencedor, o Xerife estabelece um paradoxo entre discurso e prática. Este foi recorrente ao longo da pesquisa, em que garantiu ser um utilizador pouco frequente, que joga só por lazer – “é mesmo só para me distrair, de vez em quando”, “só fiz isso uma vez, acordar e depois ir para o computador”; “quando já começa a chatear [os jogos sociais] vamos jogar outros jogos, ou vou-me embora, às vezes vou-me embora (G1_A_S6_100511_T) – apesar de ser o mais interessado nas sessões, saindo sempre em último, lamentando quando algumas foram canceladas e mantendo-se sempre concentrado nos jogos de competição. Foram poucas as vezes em que, neste contexto, interagiu comigo, evitando até responder às minhas perguntas. Pelo contrário, na entrevista final de grupo foi o mais falador, o que eu entendi como outro sinal do seu empenho em rentabilizar o tempo das nossas sessões a jogar, estratégia destinada também a compensar as restrições de tempo para o uso do computador em casa.

Por outro lado, os restantes participantes deste grupo e as educadoras consideraram o Xerife um dos mais ‘viciados’. O Frize identifica a sua competitividade quando questiona: “Não é Xerife?” (G1_A_S6_100511_T). A Lol refere-a numa das entrevistas, falando dele e de um dos colegas de turma: “Eles passam a vida, saem da sala começam logo a falar dos jogos” (G1_A_S7_160511_T). Nas sessões em que ele pediu à educadora para lhe carregar os

créditos de utilização, esta comentou: “Tu também consomes os créditos que é uma coisa louca, estás sempre metido nos computadores” (G1_A_S2_210311_NC); “Tu gastas isto d’uma maneira” (G1_A_S3_280311_T). Ele ainda alegou dispensar créditos nas nossas sessões de investigação, mas a educadora notou que o tempo que estas duravam não os justificavam. O seu receio de ser considerado viciado esteve ainda presente quando pareceu não gostar que eu tivesse registado o seu gosto pelo jogo Monster Galaxy: “Não apontaste que nós andávamos a capturar monstros, pois não?” (G1_A_S6_100511_T).

Investigadora: Tu disseste, ah, deve ter sido por causa daquela altura.

Houve uma altura assim que tu passavas muito tempo...

Raio: Mas há, mas...

Investigadora: No computador?

Raio: Sim, mas não é, nessa altura. Mas eu não era por estar no computador, é porque não me apetecia mesmo...

(...)

Raio: Era mais uma fase da adolescência [sorrindo]. E acho que eles pensaram no contrário, acho, acho que eles pensaram que era por causa mesmo do computador e isso.

(G2_C_S5_081011_T)

Chateada com os pais e a irmã por acharem que ela só pensa em estar na internet, a Raio dá outro exemplo de como o tempo que as crianças dedicam à tecnologia é avaliado de forma distinta e até preconceituosa pelos adultos. Depois do que denomina como uma “fase da adolescência” em que tinha pouco ânimo para sair e passava mais tempo em casa ao computador – “[não era] só para estar a falar com os meus amigos ou por estar a ver outras coisas, mas é aquela ideia de não, não me apetecer sair de casa, vou ficar no computador” (G2_C_S1_060511_T) – a Raio conta como a família conserva uma imagem exagerada do seu envolvimento com tecnologias: “Às vezes enervo-me porque (...) tão sempre a dizer que tou sempre no computador, [quando] às vezes nem tou no computador” (G2_C_S5_081011_T). Face a estas críticas, ela passou a implementar duas estratégias preventivas: pedir autorização para aceder à internet e reduzir o tempo de uso – “ agora digo que vou ao PC, pa me controlarem, pa verem que não tou assim tanto tempo”; “eu já avisei [os amigos do Skype] que

agora vou vir pouco pró PC” (idem). Apesar de concordar com a dimensão patológica do conceito de vício – “há mesmo adolescentes que passam a vida inteira no computador” – a Raio esclarece que esta não explica o seu caso – “mas eu falo mais por mim (...) não concordo, essa ideia, comigo, mas se for em relação aos adolescentes concordo” (G2_C_S5_081011_T). Efetivamente, o substantivo vício e o adjetivo viciado assumiram uma dupla significação, referindo tanto o estado patológico como uma predileção pessoal, por vezes exigindo um grande investimento de tempo, mas não doentia.

“Raio: Por exemplo, eu tenho, a minha vizinha, ela, dantes ia sempre para o computador todos os dias, durante as aulas, passava lá bué de tempo (...) Ela teve seis negativas num período (...) E ela agora tá sempre no computador mas diz, ah, eu agora tenho que aproveitar o verão, tenho que aproveitar até, até começar as aulas porque depois de começar as aulas adeus computador. E eu, fazes muito bem mas também não podes passar a vida inteira, não podes passar o verão todo no computador.”

(G2_C_S5_081011_T)

“Investigadora: Fiquei também com a ideia de que vocês não usam muito a internet aqui no ATL.

Lol: Às vezes, quando queremos ir ver, quando é mesmo urgente. Eu pelo menos é assim. Eu não passo a vida no computador. Há uns que estão sempre lá.”

(G1_A_S7_160511_T)

“Tip: Mas aquilo, os viciados compram créditos e tudo. Do telemóvel mandam uma mensagem e...

Investigadora: Gastam dinheiro?

Tip: Dois euros, acho eu.

(G1_B_S3_070411_T)

“Bolhas: Houve uma altura em que fiquei viciada nuns quantos de jogos. Mas mesmo viciada. (...) Jogava mesmo muitas vezes e isso, sempre que chegava, mais ou menos. Depois nunca mais parava. Quando tinha que parar parava, mas gostava muito de jogar isto. E o meu irmão dizia que jogava melhor só uma vez e eu tinha jogado montes de vezes. Ah, tretas.” (G2_B_S1_100311_T)

“Bolhas: Olha, já vi esta temporada toda, paí desde uma semana, estas temporadas todas. Tou viciada, tou viciada nisto.”
(G2_B_S3_060711_T)

“Raio: Eu dantes era viciada nos jogos mas...

Investigadora: Ahh, jogos... Aqueles...

Raio: Do Facebook.

(G2_C_S2_250511_T)

“Lol: Ele [Astérix] é viciado, está sempre a tirar [fotografias]
(G1_A_S3_280311_T).

... à validade dos usos

A Raio despista ainda o estado patológico das suas rotinas quando desvaloriza o gosto que tem pelo Facebook: “Eu digo, eu só tenho Facebook pa ter contacto com, com familiares meus. E também porque gosto, não é. Apesar de ser seca, às vezes num, num faço nada, fecho o Facebook e vou fazer outras coisas” (G2_C_S4_200711_T). Também a Bolhas e a Teclas relativizam o seu gosto por jogos, realçando em especial o peso que a vertente educativa assume no seu quotidiano. A Bolhas afirma: “Já não [uso tanto o computador], pa trabalhos sim” (G2_B_S1_100311_T). Em simultâneo, nota: “Tipo o *site* brincar.pt, com joguinhos, eu gosto é desses jogos, não gosto de mais nada” (G2_B_S2_120411_T). Expressando a ideia de pequenez mas também de afetividade, o diminutivo “joguinhos” espelha um conflito entre agrado e desvalorização. A imagem depreciativa dos jogos esteve ainda presente na forma como a Bolhas avaliou a minha comunicação não-verbal. Na apresentação de um jogo cujo objetivo era

preparar refeições, ela descreveu: “E pá cenoura, por exemplo, tens uma faquinha, que é muito rápida, é muito giro, mesmo”. Eu sorri e ela reagiu: “É giro, não gozes” (G2_B_S1_100311_T). Na mesma sessão, desta vez sobre o jogo “peixinho esfomeado”, eu voltei a sorrir depois da descrição: “É tipo, assim um peixe, começa muito pequenina, depois tens de ir comendo os peixes, mas os que tu ainda consegues comer, são um bocadinho maiores que tu”. Ela notou: “É muito estúpido, eu sei”. Percebendo a sua autocritica, eu procurei descodificar: “Não, não é estúpido, é cómico. São um bocadinho maiores que tu”.

Teclas: É. Eu aprendi sozinha a jogar isto. Depende. Estou muito habituada a jogar jogos, porque eu, também gosto e passo, também tenho consola, tenho Nintendo, tenho PSP e eu como sou um bocado viciada em jogos didáticos e isso. É fácil, para mim, depende, quem é que nunca experimentou e que não gosta muito.

Investigadora: Claro.

Teclas: É um bocado difícil.

Investigadora: Mas, tavas a falar de jogos didáticos, que jogos?

Teclas: Ah, o Farmville, Petville, também gosto do Buzz.

(...)

Teclas: Uh, é isto que eu jogo.

Investigadora: Hmm, hmm.

Teclas: Para muita gente não é muito interessante, mas eu gosto. Dá para passar o tempo.

(G2_D_S1_090611_T)

Ao impor um carácter pedagógico aos jogos e, paralelamente, presumir o seu desinteresse, a Teclas acentua mais diretamente o contraste entre a agenda de pais e filhos. Marcante no seu caso, dada a preocupação da mãe com o seu desempenho escolar, este leva-a a procurar um consenso entre essas expectativas e as suas próprias motivações. A atribuição de valor educativo aos jogos acompanha assim um questionamento da sua relevância – “para muita gente não é muito interessante” – e o seu enaltecimento enquanto ferramenta de lazer adequada aos seus interesses – “eu gosto”; “dá para passar o tempo”. Posições idênticas assumem o Xerife e a Gif, fazendo um contraste entre o período letivo e as férias: “Nas férias

posso fazer o que eu quiser, portanto” (Xerife, G1_A_S6_100511_T); “Estou de castigo, [a minha mãe] só deixa [ir à internet] depois de acabar as aulas” (G1_ENT5_270509_T). Sancionadas no período escolar, as suas atividades de eleição têm prioridade durante as férias.

A comparação que o Xerife e a Gif estabelecem entre época de aulas e férias reforça, por outro lado, a ideia de que a Teclas adota uma atitude defensiva. Apesar das queixas que faz relativamente ao pouco tempo que pode dedicar aos jogos e dos reflexos que isso tem no seu nível competitivo – “ó, já vai no 85, nível 85, eu ainda vou no 27 (...) mas pessoas que eu tenho que, que jogam isto e passam muito tempo já não são estudantes, já foram em tempos, agora já trabalham” (G2_D_S1_090611_T) – ela estende ao período de férias a atitude de indiferença face ao computador e o policiamento de determinados usos: “Não [passo mais tempo no computador nas férias], gosto mais de sair, não gosto muito de estar presa em casa”; “Às vezes vou para o trabalho da minha mãe e vou espreitar um bocado o Facebook (...) porque também lá lembra dos aniversários, eu como sou muito esquecida”; “Não ligo a *webcam* nem nada, só gosto de conversar”; “Eu vou ao Facebook por causa dos jogos, não é por mais nada” (G2_D_S2_050711_T).

... e ao risco

Frize [comentando as minhas notas]: Andam a falar com estranhos na internet!

Xerife: Quem?

Frize: O Xerife.

Xerife [com admiração]: Euuu!?

(G1_A_S6_100511_T)

Investigadora: Mas tu tens então aí gente no Facebook que tu não conheces?

Safira: Conheço, alguns. Mas eu não falo muito com pessoas estranhas, eu não sou dessas. Olha, este aqui é meu primo.

(G4_A_S13_190312_T)

À semelhança do que faz a Teclas no excerto com que abri esta secção (p.199), também o Xerife e a Safira identificam o contacto com estranhos como comportamento desviante. Tal como em relação ao tempo de uso, os exemplos por eles mencionados corresponderam a um esforço para atribuir a esta prática uma significação positiva. Na entrevista final com o grupo 1, em que a Lol, única rapariga, não pôde estar presente, os rapazes tomaram a iniciativa de ler e comentar em voz alta as notas que eu trazia e tinha pousado na mesa. Depois de o Frize afirmar “andam a falar com estranhos” e o Xerife se ter admirado, eu expliquei que o tinha visto a falar no *chat* do Facebook com alguém em inglês, a propósito do jogo Monster Galaxy. Ele esclareceu: “Ah, é o Mornus (...) sim, estava-lhe a pedir bolas para capturar monstros (...) mas eu só lhe peço algumas coisas, de resto, eu só lhe peço coisas para o jogo, não falo com ele, que ele é inglês” (G1_A_S6_100511_T). Ao contextualizar esta conversa e o seu objetivo, o Xerife retira-lhe o seu valor negativo e realça a significação múltipla do verbo falar. Nestas circunstâncias, falar ou fazer amizade é uma estratégia de jogo, não um ato ou demonstração de amizade. A relação é, neste âmbito, funcional e não de proximidade.

Na nossa entrevista final, em que conversámos enquanto navegávamos *online*, nomeadamente no Facebook, a Safira afirmou: “Deixa-me perguntar quem é este”. De seguida eu questioneei se ela tinha adicionado no perfil pessoas que não conhecia. Ela admitiu e em simultâneo contestou: “Mas eu não falo muito com pessoas estranhas, eu não sou dessas” (G4_A_S13_190312_T). O advérbio “muito” terá sido acrescentado na medida em que eu a tinha observado, noutras sessões, a falar com um estranho, assunto que também discutimos, em conjunto com a monitora. Podendo ser um sinal de risco, posição que debato na secção seguinte, importa para esta discussão destacar como o fator desvio está ancorado na antecipação de críticas. Admitir o comportamento e a sua negatividade não equivale aqui a concordar que a própria conduta possua esse teor. Antevendo um cenário recriminador, a Safira assume uma posição defensiva, remetendo para terceiros a faceta desviante do comportamento. Ora negando essa vertente, ora despersonalizando-a, a Safira, o Xerife e a Teclas dão conta da necessidade de encapotar usos específicos pelo receio de serem mal interpretados ou punidos.

Vício foi, por fim, equiparado a *sexting*⁴⁴. Depois de me descrever o caso de um vídeo de uma rapariga de Guimarães – “mandaram-nos um vídeo, pelo telemóvel, com uma rapariga a fazer pornografia, na sala de aulas” – e de eu ter questionado o que a teria levado a fazer isso, o

⁴⁴ Partilha de imagens pessoais de teor sexual através de telemóveis, considerada muito comum entre adolescentes e uma nova forma de *cyberbullying*.

Tip notou: “É viciada e é estúpida, deve pensar que estava a fazer uma grande coisa” (G1_B_S3_070411_T). Recorrendo a termos com conotações negativas, designadamente pornografia, vício e estupidez, o Tip estigmatiza e confere uma dimensão patológica a esta prática. Falando sobre o mesmo caso, o SirX concorda: “Não têm mais nada que fazer na vida”. “Mas nós com aquilo rimo-nos”, rematou o Tip.

6.2 Risco e segurança

Situar alguns riscos, nomeadamente o do uso excessivo da internet, mais no terreno da aceitação social do que propriamente da segurança, não anula a existência, por parte destas crianças, de genuínas preocupações a esse nível. A comparação que na secção anterior estabeleci entre a representação patológica e cultural do viciado sintetiza esta ideia. Se houve um afastamento desta imagem do vício enquanto estado patológico, houve também um reconhecimento da sua autenticidade. A Bolhas menciona esta dupla significação quando afirma: “Houve uma altura em que fiquei viciada nuns quantos de jogos. Mas mesmo viciada. (...) Jogava mesmo muitas vezes e isso. E, sempre que chegava, mais ou menos. Depois nunca mais parava. Quando tinha que parar, parava, mas gostava muito de jogar isto” (G2_B_S1_100311_T). O viciado patológico é aquele que não consegue parar, como também denota a Raio a propósito do caso de uma amiga que diz ter que aproveitar as férias para estar ao computador: “Fazes muito bem mas também não podes passar a vida inteira, não podes passar o verão todo no computador” (G2_C_S5_081011_T).

Tendo presente esta ramificação, nesta secção abordo as representações de risco enquanto ameaças à segurança. Para isso convoco o modelo teórico desenvolvido pelo EU Kids Online, especificamente a consideração do papel da criança enquanto recetor(a) de conteúdos, participante e agente, isto é, com um papel mais passivo ou ativo relativamente ao risco (Hasebrink, Livingstone, & Haddon, 2009). Não sendo, à partida, congruente com uma investigação naturalista, este enquadramento procura realçar a forma como as crianças reproduzem e ao mesmo reinterpretem (Corsaro, 1997) esta noção de risco. Deste modo, enuncio uma visão do risco que simultaneamente reflete e extrapola este modelo, ora reafirmando, ora contestando ou transpondo esta conceção. A par deste entendimento teórico, este trabalho observa ainda como o risco é vivido e encarado no dia-a-dia.

A partir desta análise concluo que os participantes deste estudo realçaram a sua agência e capacidades para evitar e lidar com o risco, nomeadamente em relação ao contacto com estranhos, ao mesmo tempo que não reconheceram a ameaça associada a algumas experiências, em particular ao acesso a conteúdos violentos e sexuais. Destaco ainda como os conceitos de estranho e dados pessoais são ambíguos. Mais do que uma depreciação do perigo de determinados usos ou comportamentos, esta perspetiva acentua uma preocupante cultura de estigmatização e culpabilização das crianças envolvidas em experiências de risco.

6.2.1 Conteúdos

Puki: Alguns vídeos no YouTube, por exemplo, alguns, algumas músicas, da Rihanna, por exemplo, ela tem alguns vídeos que são, que, que são muito, ahh, ai, tem informação sexual, assim...

Investigadora: Hmm, hmm.

Puki: Depois aparece, foi apagado do nosso *site* por causa dessa inf[ormação]...

(...)

Puki: Ou então, já, houve, não dá para ver em alguns países porque é muito, é muito bruto.

Investigadora: Hmm, hmm.

Puki: É violento. Porque ela neste vídeo mata, mata o...

Investigadora: Ahh.

Puki: O homem.

Investigadora: Ah.

Puki: E aparece o sangue todo.

Investigadora: Nunca vi o vídeo. E tu concordas que eles apaguem?

Puki: Sim.

Investigadora: Ah, ah.

Puki: Vês, está aqui. Depois ela apare...

Investigadora: Não ficaste chateada quando viste algum vídeo, quando querias ver algum vídeo e...

Puki: Já.

Investigadora [rindo]: Então não concordas.

Puki: Já. Depois, aqui também ela, dep, aqui, neste vídeo, ela foi violada.

Investigadora: Ah, realmente.

Puki: Pronto, e depois, disseram que era uma história muito violenta e então em alguns países não é permitido a visualização do vídeo nem ao vivo.

Investigadora: Tu, tu concordas que é violento?

Puki: Concordo, mas também não é, não é assim tão mau, é a realidade, ok.

Investigadora: Ou seja, tu, ahh, a ti não te chocou, não te fez sentir mal, nem...

Puki: Não.

O acesso a conteúdos de teor violento ou sexual, na agenda pública considerados desadequados (Jorge, 2012), ocorreu neste estudo sobretudo voluntariamente, em jogos, *videoclips* de música e referência a *sítes* de pornografia, neste último caso quase exclusivamente por rapazes. Estes tomaram assim a forma de artefactos culturais (Lievrouw & Livingstone, 2006), isto é, elementos integrados em hábitos ou códigos culturais e não propriamente de situações de risco. Quer isto dizer que os participantes não os entenderam ou pelo menos não os declararam como ameaças à sua segurança. Apesar de concordarem que algumas imagens impressionam, estes artefactos constituíram-se como instrumentos de lazer, socialização e aprendizagem. A Puki exemplifica esta posição no último excerto, ao concordar que o *videoclip* em causa é violento mas, em simultâneo, discordar de que não deveria ser visto. Este confronto educativo com “a realidade” é também aceite pela Teclas, a propósito de imagens de violência doméstica: “Achei que foi bom divulgar essa notícia, para os casais, para avisar logo à polícia, e pronto” (G2_D_S3_240112_T).

O caso da pornografia foi especificamente relativo à construção de identidade de género. Referida pelas raparigas como coisas de rapazes — “os rapazes, devem ser os mais viciados (Tip, G1_B_S3_070411_T); “[gostam de] videos malucos” (Lol, G1_FG1_110209_T) — esta foi por eles intencionalmente abordada pelo menos em vários casos, nomeadamente: numa das sessões da primeira fase com o grupo 1, em que um dos rapazes incluiu um *site* de pornografia numa lista de atividades favoritas *online*; no grupo três, numa situação semelhante, neste caso a criação de materiais para dar a conhecer a internet, em que o Speed sugeriu que se mostrasse “o xxx” (G3_C_S16_040112_T). A Lol protagonizou contudo um momento semelhante. Numa das sessões na sala dos computadores do ATL, ela perguntou ao Astérix se sabia qual era o nome da música em que a Rihanna aparecia com uma banana. Ele deu uma sugestão. Quando abriu o vídeo ela comentou: “Não tem nada a ver. É aquela n de porca, em que ela faz assim

(simulando sexo oral) com a banana”. O Astérix alertou: “Olha que estás a ser gravada”. Eu não reagi. (G1_A_S4_050411_NC).

Enunciados como que em desafio, estes exemplos podem ser interpretados como afirmações de identidade e maturidade. Com este tipo de estratégias, as crianças parecem recusar a adoção de um papel passivo e de vulnerabilidade, preferindo demonstrar que podem falar de igual para igual com os adultos, fazendo-o tanto em relação a conteúdos sexuais como violentos. O Speed refere-se à questão da violência a propósito do jogo Happy Wheels, em que uma personagem com incapacidade física, por exemplo cadeira de rodas ou muletas, percorre um trajeto em que sofre acidentes, como cair em pedras ou precipícios, perdendo pernas, braços ou ficando mesmo completamente desfeita. Quando a monitora do Cid@Net afirmou não gostar, ele imediatamente contestou: “É fixe” (G3_S19_160112_NC). Um momento aconteceu numa das sessões do grupo 1. Quando vários participantes afirmaram gostar da música “Rap das armas”, eu perguntei se já tinham visto o filme em que surge, dizendo achá-lo um pouco violento⁴⁵. A Dexter reagiu: “Já vi, tantas vezes” (G1_FG1_110209_T). De seguida narrou uma das partes violentas do filme, em que um dos polícias dispara um tiro na cara de um traficante, dizendo ter sido a que gostou mais.

Quando reiniciaram a gravação [simulando uma espécie de *talk show*], estavam a Bolhas, a Raio, a Zita e a Puki sentadas ao lado da mesa grande, perto da porta. A Zita mantinha o microfone.

Zita: Boa tarde. Estamos aqui com a senhora Raio, vizinha da senhora Puki, que diz ter sido violada pelo senhor Tigre.

Raio: Eu vi que a senhora Puki estava na cama com o senhor Tigre.

Tigre: Pois era.

Raio: E estavam a fazer exatamente o que você pensa.

Zita: O quê?

Raio: Sexo.

Bolhas: Estavam a fazer amor.

Zita: Senhora Puki, você foi mesmo violada ou fez tipo uma...?

Puki: As duas coisas.

⁴⁵ "Rap das Armas" é uma canção de rap brasileira que se tornou conhecida após integrar a banda sonora do filme "Tropa de Elite". Este aborda o tema da violência nas favelas do Brasil a partir da perspectiva de um batalhão policial especialmente treinado para combater *gangs* de traficantes de droga e conhecido pela violência das suas intervenções.

Elas riram.

Raio: Está a chorar ela.

A Puki simulou estar a chorar.

Puki: Eu não acredito, ele chega à minha casa, atira-me para a cama e ainda por cima.

A Puki chora. A Zita consola-a, abraçando-a. A Bolhas e a Raio riem.

Puki: Ele tirou-me as cuecas.

A Zita bateu-lhe com a mão e segredou-lhe qualquer coisa. A Bolhas e a Raio riram mais.

Zita: Vamos aqui para a senhora psicóloga, Bolhas.

Bolhas: Muito agradecida.

Zita: Bolhas, a senhora o que acha desta cena toda?

Bolhas: Foi uma coisa terrível, está mais frágil.

Zita: E, que, que, que.

Todas riram por a Zita não saber o que perguntar.

Zita: O que acha do estado psicológico do senhor Tigre?

Bolhas: Dramático. Isto é contra a lei. Porque ele não pode, é uma coisa horrível.

Zita: O que acha senhora Raio?

Raio: É assim, o Tigre devia ir para...

Bolhas: O manicómio.

Raio: Exatamente isso. E depois devia ir à senhora Puki pedir desculpa porque...

Puki: Posso falar? Ele devia ir para a igreja, devia ser padre, para aprender com os seus direitos.

A Raio pôs o braço no ar.

Zita: Senhor Tigre, senhor Tigre.

Teclas: Senhor Tigre, o violador e já.

Educadora: Vocês fazem cada coisa.

(G2_FG7_070509_T)

Esta postura em relação aos conteúdos sexuais releva para o debate em torno da sexualização das crianças. Não se trata, a partir deste estudo, de avaliar os efeitos em termos de desenvolvimento que as experiências associadas a este fenómeno poderão ter, nomeadamente em relação a uma sexualidade precoce (Olfman, 2009). Não obstante, sobressai a ideia de que as crianças se consideram competentes para avaliar e lidar com as mesmas (Bragg, Buckingham, Russell, & Willett, 2011). Esta está também presente na simulação de um *talk show* que as raparigas do grupo 2 fizeram numa das sessões em ATL da primeira fase, transcrita neste último excerto. A câmara e microfone que eu trouxe para as últimas sessões serviram de mote para algumas gravações deste género. Estas não foram então propostas por mim mas realizadas por iniciativa das crianças. Descrito por elas como uma brincadeira, este momento pode ser interpretado como demonstrativo do à vontade ou abertura com que as crianças conseguem encarar estes temas.

Não obstante, nem todas as mensagens sexuais são percebidas (Buckingham & Bragg, 2004), como exemplificam os comentários que os rapazes do grupo fizeram a propósito de imagens de um *blog* para venda de t-shirts com mensagens estampadas. Acerca da mensagem “I’m 6 do you want to be 9?” (eu sou 6, queres ser 9), um dos rapazes comentou: “esta não percebo” (G1_A_S5_020511_NC). Este é um tema complexo, desde logo pela dificuldade em definir o conceito de sexualização (Bragg, Buckingham, Russell, & Willett, *ibidem*). A discussão que faço é assim modesta. Contudo, sendo o seu objetivo diferenciar a perspetiva das crianças, este estudo realça como elas são capazes de lidar com estes temas sem a conotação negativa ou o constrangimento que eles muitas vezes acarretam. Isto não significa contudo que seja um assunto ligeiro, que pode ser mencionado em qualquer contexto ou formato, como denota a reação dos rapazes do grupo 1 sobre a hipótese de aprenderem sexo através da internet:

Xerife [lendo as minhas notas]: Quem é que aprende sexo na internet?

Investigadora: Não sei, digam-me vocês.

Frize: Ninguém.

Xerife: Eu pelo menos.

(G1_A_S6_100511_T)

Credibilidade da informação

Sir X: Qualquer um pode pôr [conteúdos na internet] mas pode mentir, por exemplo, se encontrou fósseis de dinossauro, mas não encontrou nada de verdade, só quis chamar para irmos a esses sítios, para o seu objetivo. Pode ser um objetivo qualquer.

(G1_ENT1_200509_T)

A questão dos conteúdos foi ainda abordada relativamente à sua credibilidade, sendo a informação disponível *online* genericamente considerada pouco fidedigna, como nota o Sir X no último excerto. A Bolhas dá outro exemplo quando verifica a data de divulgação de um episódio das suas séries preferidas, mesmo depois de ter lido essa informação num dos *sites* de *downloads* de onde as retira. A Gif refere outra dimensão desta problemática, ao mostrar a foto de uma amiga no Facebook, dizendo ter sido editada com Photoshop, usado para lhe retirar as sardas (G1_C_S1_121111_NC). Todavia, esta posição relacionou-se sobretudo com a informação pesquisada para trabalhos escolares. A Bolhas descreve: “Pa trabalhos, é onde eu vou mais, foi o meu irmão que me mostrou (...) Sim, sim, mas não sou como os meus amigos, só vai ali e depois não vai a mais lado nenhum. O problema é que a Wikipedia, tipo, não tem, fonte, tipo, eles não dizem fonte nenhuma. Portanto, aquilo pode estar cada coisa lá que ninguém sabe de nada, se aquilo é verdade ou não é. Como tudo não é” (G2_B_S2_120411_T). Apesar de procurar confrontar informação de diferentes fontes, a Bolhas não deixa de referir a reduzida preocupação em torno desta lacuna. Destinando-se maioritariamente a áreas não disciplinares, este tipo de trabalhos tem um reduzido peso na avaliação, sendo uma das facetas do uso instrumental que a educação formal faz das TIC, como discuti no capítulo anterior.

Foi com a Bolhas que aprofundi mais esta questão da credibilidade das informações disponíveis *online*, nomeadamente quanto à sua avaliação, no seu caso sustentada em referências externas, designadamente os irmãos, e no *design* gráfico dos *sites*: “Foram os meus irmãos que mostraram, eu não tinha de procurar, já sabia que era este”; “Às vezes os *sites*, eu também costumo ver, quando eles. Por exemplo este, não me interessa muito, eu acho que não, não, não me inspira muito (...) este aqui, uma vez fui mas não gostei nada, tu vais ver, ó, não gostei nada (...) do aspeto (...) é muita publicidade, muita coisa, parece, não inspira mesmo (...) Por exemplo, o Portugal Series tem um ar direitinho, baixar.tv também (...) às vezes também é um bocadinho por aí, não é (G2_B_S1_100311_T). Sendo o motor de busca mais utilizado, a

qualidade do Google é inquestionável: “O Google pronto, o Google é mesmo aquele que, que tem sempre” (G2_B_S4_130711_T). Em suma, a Bolhas prefere *sítes* conhecidos ou referenciados e ‘direitinhos’.

Investigadora: Ah, nós estamos aqui a copiar imagens mas tu alguma vez falaste, na escola ou noutra sítio qualquer, dos direitos de autor?

Bolhas: Já. Mas eu também...

Investigadora: E o que é falaste?

Bolhas: Nunca percebi muito disto. Também nunca percebi o que é, ninguém tem tempo pa explicar, o que é que nós tamos a fazer ou não. Então eu fico sempre.

Investigadora: Ninguém tem tempo pa explicar como?

Bolhas: Sei lá, porque às vezes eu gostava de saber, até mais, o que é acontece, o que é que nos tamos a fazer mesmo.

(G2_B_S4_130711_T)

Levantada igualmente no contexto dos trabalhos escolares, a questão dos direitos de autor é menosprezada de forma semelhante à da credibilidade dos *sítes* e respetivas informações. A perceção de que copiar é um comportamento condenável — “os nossos trabalhos na escola, não podemos ir a *sítes* e copiar por lá, temos que pesquisar a informação e torná-la o mais (...) inventada por nós” (Sir X, G1_ENT1_200509_T) — não é acompanhada por uma fundamentação clara e credível. A Bolhas refere esta ambiguidade neste último excerto, sintetizando a sua ideia acerca dos direitos de autor como algo que não se deve fazer mas faz-se. A propósito de um trabalho de história, realizado numa das nossas sessões, o Xerife faz uma justificação igualmente confusa. Depois de eu questionar porque estavam a colocar legendas nas imagens do trabalho, argumentou: “A professora pediu para saber onde nós fomos buscar aquilo (...) para depois ir ver, porque aquilo está sempre a mudar, os *sítes*, as imagens dos *sítes*, está sempre a mudar” (G1_A_S6_100511_T). A Puki descreve: “Os direitos de autor é, quando uma pessoa faz, faz uma coisa não é. Depois, mete na internet mas depois não podem, não podem tirar para copiar” (G2_E_S1_141011_T).

Tal como descrito pela Bolhas, o conceito de bibliografia surge nos trabalhos escolares como um *pro forma*, destinado mais a avaliar a quantidade de fontes consultadas do que

propriamente a origem das informações e o respetivo crédito: “Este, é um trabalho que nem tem assim muita, que nem tem assim muita, muita bibliografia, porque nós, íamos esquecendo de tirar alguns, não é. Por exemplo, este aqui. Imagina, esta bibliografia, pronto, já não é mau, ter, tenho várias coisas. Só que, se eu te, por exemplo, um, um dos meus colegas só tem Wikipedia e imagens Google” (G2_B_S2_120411_T); “A maior parte é imagens Google, Wikipedia (...) Ai, um amigo meu [sugeriu] mete Wikipedia e Google e alguns livros” (G2_B_S3_060711_T).

Tendo em conta a facilidade com que efetivamente se acede a conteúdos multimédia, abordar este tipo de conceitos com esta ligeireza acaba por ser coerente. Neste sentido, a Puki questiona: “Por exemplo, se pegar numa foto assim, por exemplo, não posso pegar nela?” (G2_E_S1_141011_T). Numa das formações de foto e vídeo no Cid@Net do Uno, a propósito de uma imagem com marca de água, comentei como isso significava que era necessário pagar para usar. O Eiffel questionou se ainda assim poderia colocá-la no trabalho. Numa situação semelhante, pretendendo colocar uma música num *videoclip*, o Eiffel justificou: “Ele [artista] não se importa, até é meu amigo no Facebook” (G3_S18_120112_NC). Nestes casos, optei por realçar a noção de uso justo, acompanhando os participantes numa avaliação da legitimidade ou necessidade de retribuição monetária do mesmo de acordo com a sua aplicação. Considerei a retribuição desnecessária para fins educativos mas impreterível nos usos comerciais, sendo a referência aos autores obrigatória em qualquer dos casos.

Resta referir não terem sido descritos outro tipo de experiências negativas relacionadas com conteúdos, como o acesso a informação sobre consumo de drogas, distúrbios alimentares ou conselhos de saúde enganadores. Na entrevista final com os rapazes do grupo 1 cheguei a mencionar a possibilidade de usarem a internet para fazer pesquisas sobre sexualidade, antecipando a hipótese de o considerarem como oportunidade ou risco, mas eles negaram fazê-lo. Acabei contudo por não esclarecer se teria havido uma confusão com o acesso a pornografia.

6.2.2 Contactos

Alusivas à condição de participante, isto é, à criança suscetível à abordagem de outros atores presentes *online*, estiveram as referências a tentativas de contacto por estranhos e à fragilidade dos dados pessoais, designadamente a sua acessibilidade por terceiros. Associada ao estigma do viciado e, por isso com uma pesada conotação negativa, a primeira foi liminarmente negada. Estabeleceu-se contudo um paradoxo entre as narrativas e a prática que mostra como

estranho pode ser um conceito ambíguo. A segunda, quando usada para referir a sondagem por predadores sexuais, foi considerada controlada através das ferramentas de privacidade ou cuidados na divulgação de dados específicos, nomeadamente nome, morada e números de telefone e fotos pessoais. Relativo a este tipo de informação, o conceito de dados pessoais excluiu a descrição de atividades do quotidiano ou curiosidades, entre elas as partilhadas através do mural do Facebook⁴⁶ ou as informações com valor comercial. Foram contudo frequentes os casos em que a subscrição de determinados serviços conduziu inadvertidamente a pagamentos através do saldo dos telemóveis. Houve ainda referências a compras em jogos.

Teclas: Eu tenho uma amiga minha que aceita pessoas na internet e depois começa a falar para elas, na boa.

Investigadora: Hmm, hmm.

Teclas: E não lhe acontece nada mas eu tenho medo porque, um dia mais tarde aparece-lhe assim um mostrengo qualquer.

(...)

Investigadora: O que é que ela diz?

Teclas: Diz que gosta de conhecer pessoas novas. Sim, mas podes conhecê-las ao vivo. Escusa de ser no computador. Mas ela...

Investigadora: É assim...

Teclas: É viciada. (...) Também nós não vemos a outra pessoa do lado de lá. Pode, pode aparecer, pode aparecer assim uma foto de um adolescente e pode ser um velho. (...) Um velho entre aspas.

(G2_D_S3_240112_T)

Sir X: Por exemplo falar pelo Messenger, imagens e depois não se sabe quem está por trás, pode dizer que é uma rapariga e pode ser um homem, um pedófilo. (G1_ENT1_200509_T)

A expressão falar com estranhos remeteu para situações muito específicas, nomeadamente a de raparigas aventureiras ou crianças inexperientes que aceitam a amizade de pessoas desconhecidas, em redes sociais ou programas de mensagens instantâneas. Tal como

⁴⁶ Área do Facebook onde é divulgado um conjunto de publicações feitas pela rede de amigas, seleccionadas de acordo com critérios estabelecidos pelo utilizador mas, sobretudo, pelos algoritmos do sistema.

descrito neste último excerto, um estranho é um homem mais velho que usa a internet para assumir a identidade de um adolescente, conseguindo assim conhecer e marcar encontros com crianças das quais pretende abusar. Ainda que associada a uma percepção aguda de risco, este é considerado controlável: “Como eu tenho o perfil em privado só entram os amigos e só falo com os amigos. E eu sei como eles falam, a maneira deles falarem. Quando eu não os reconheço é porque não é a mesma pessoa. Por isso, eu estou à vontade” (G2_D_S1_090611_T); “Perguntamos, por exemplo, assim. Quem, o meu amigo, que anda na minha turma? E ele sim. (...) Por exemplo, o João Freitas? E ele sim. Ah, és tu? E ele sim, sou. És fino, não conheço nenhum João Freitas” (G1_B_S3_070411_T). A Gif expressa este ponto de vista ao considerar que falar com estranhos deve ser feito sem “dar muita confiança” (G1_C_ER2_071011_NC).

A descrição de algumas experiências pessoais de abordagens deste género espelha igualmente esta imagem: “Um homem, eu aceitei-o, não sei como e então o meu Facebook, apareceu no meu chat, olá menina. (...) E eu que medo. Ele não parecia ser português sequer, o nome. Era estranho. Ai, vamos já eliminá-lo. Depois vi pa, como, como, meti privacidade só para os amigos. Que medo. E assim, ainda me vem este pedófilo. (Puki, G2_E_S1_141011_T); “Aconteceu[me] uma vez. Mas eu não respondi. (...) No momento fiquei assim um bocado assustada e depois saí, logo. Depois à noite fui outra vez e a rapariga disse outra vez olá. (...) E eu não respondi mais. E depois excluí-a. E ela voltou-me a pedir em amizade e eu voltei a excluí-la. Depois fiquei a saber que era mesmo uma amiga minha (Teclas, G2_D_S3_240112_T).

Neste sentido estive ainda a simulação da interação com um desconhecido numa sala de *chat* realizada nas sessões de grupo da primeira fase (p.67). Apesar de não poder ser encarada como uma réplica do que aconteceria numa situação real, é relevante que todos tenham assumido que a pessoa com quem estariam a falar é do sexo oposto, querendo conhecer dados pessoais (sexo, idade, morada, etc.) e abordando-a como um possível namorado/a. Tal como as interações no Habbo, cujo objetivo é, segundo a Puki e a Bolhas, ‘gozar’, estas foram encaradas como brincadeiras, sendo até ridicularizadas. Numa dessas sessões, a Bolhas afirmou, rindo: “Eu acho que não devia [marcar encontro], podia ser uma pessoa que nos quisesse matar” (G2_FG5_230409_T). O Ratatui, fazendo o gesto como se segurasse algo ao ombro, afirmou que podia ser alguém com uma bazuca. No entanto, prevalece a personagem do predador sexual como alguém que comunica através de uma estratégia e linguagem específicas.

Foi no entanto a Safira que protagonizou o único caso semelhante a estes que efetivamente observei, apesar de o fazer através de um perfil com um nome fictício e fotos falsas. No decorrer de uma das sessões no Cid@Net, notei que ela conversava com, a julgar pela foto, um homem mais velho. Entre outras coisas, ela tinha já dito ter dez anos. Quando ele perguntou o que ela fazia na escola e se não tinha ido ao recreio, a Safira questionou porque é que ele queria saber. Ele respondeu: porque sim. Ela não respondeu, dizendo alto que não estava para o aturar. Quando lhe perguntei se estava tudo bem, ela convidou-me a sentar a seu lado, olhando para mim como que a perguntar se eu não achava aquilo estranho. Eu disse que achava que ele estava a querer saber demasiado sobre ela. Ela concordou e desligou. Pouco depois, ao ver o nome na lista do *chat*, notou: “Olha, continua ali, estás a ver” (G4_S6_161111_NC). Eu disse que podia ser retirado e ela questionou como se fazia. Mostrei-lhe então como aceder à lista de amigos e selecionar a opção remover amizade. Depois de ela remover a amizade sugeri que verificasse se já tinha desaparecido da lista do *chat* e ela assim fez. Perguntei-lhe se tinha sido ela a adicionar e ela respondeu que aceitou um pedido. Antes deste episódio, a Safira tinha-me já mostrado uma conversa com um rapaz que afirmou ser um amigo do irmão. Quando este se despediu dizendo “xau amr”, ela mostrou-se indignada mas ao mesmo tempo sorriu: “Estúpido, burro” (G4_S5_151111_NC), desabafou.

Foi quando, em contexto de entrevista, questionei a Safira sobre estes episódios que ela retorquiu: “Mas eu não falo muito com pessoas estranhas, eu não sou dessas” (G4_A_S13_190312_T). Considerado um comportamento desviante, o envolvimento neste tipo de situações é negado, como discuti a propósito da definição de desvio social. Este distanciamento é, por seu lado, acompanhado de uma perceção do risco acentuada e até desajustada: “O Facebook é a coisa mais perigosa. (...) [li] no jornal que, no Facebook, andam a raptar crianças, já raptaram uma criança com 5, com 7 anos e aqui no Facebook” (idem, G4_A_S13_190312_T). As fracas competências que a Safira demonstra para o uso desta rede social e da internet em geral, não sabendo remover e adicionar amizades, confundindo mensagens antigas com atuais, pedindo ajuda para comentar fotos e considerando ser mesmo possível ganhar dinheiro clicando num *link* — “vou lá, tiro o dinheiro e pronto” (G4_S5_151111_NC), afirmou perante as proibições colocadas pela monitora — são centrais a esta representação. Neste sentido, a evidente necessidade de partilhar e ser acompanhada nestas práticas esbarra nas medidas de autoproteção que toma, destinadas a evitar proibições e recriminações.

Lol: Por exemplo a Lua, ela aceita toda a gente, da minha turma, mas também não tem fotos que se percebam a cara dela.
(G1_A_S7_160511_T)

A esta sensação de controlo está subjacente os cuidados com a revelação de dados pessoais. Neste excerto, a Lol refere a prudência em relação à partilha de fotos. A Raio descreve como gere o uso que faz do Facebook a esse nível, mesmo tendo a visualização do seu perfil restrita a amigos: “Eu tinha muitas fotos. Apaguei, só tinha uma. Mas depois comecei a pôr, comecei a pôr estas. Só tenho estas. Por exemplo, eu tinha muitas mais. Tinha praí 60 fotos, não 30, também é um exagero (...) Achei que eram fotos demasiadas e já eram antigas, de há dois a..., há dois, há um ano atrás. Ahhh. E também por achar que não tenho de mostrar tudo ao Facebook, não tenho de pôr lá tudo. Tenho. Por exemplo, eu só pus estas fotos porque acho que são, são, são as únicas que me podem identificar no Facebook. Por exemplo, esta parece que tou no inverno e esta parece que tou no verão. Pronto, mais nada (G2_C_S3_060711_T)”. Como notei, a Safira participa no Facebook usando dados fictícios e preservando-os. Relativamente à hipótese de revelar o número de telemóvel, ela refere: “A minha mãe matava-me” (G4_A_S13_190312_T). Feita depois de ver uma mensagem no *chat* do Facebook a informar que, caso a pessoa não estivesse *online*, a mesma seria enviada para o telemóvel, esta afirmação revela também a sua escassez de competências.

Demonstrando uma atenção relativamente à preservação de dados pessoais, esta visão deixa contudo de fora muitas das informações que as crianças fornecem no Facebook sobre elas mesmas, os seus amigos e hábitos. Falando de uma das ‘modas’, ou seja, tipos de interações que prevalecem por um determinado período de tempo, a Raio descreve a partilha de extensos formulários em que cada um responde a questões sobre a sua vida pessoal e social. Descrevendo por exemplo quem é o melhor amigo/a, músicas, filmes ou programas de televisão favoritos, esta forma de comunicação pode abranger revelações mais íntimas, como o primeiro namorado, o momento mais embaraçante da nossa vida ou a amizade que mais nos desiludiu. Foram várias os exemplos que observei deste género, uns mais longos e pormenorizados que outros, mas sempre estratégias de comunicação através das quais se partilha muita informação sobre a vida pessoal e as relações sociais.

O papel que as fotos pessoais desempenham nos modos de interação mostra também como a participação nas redes sociais não se faz sem pelo menos uma imagem identificativa. Como discuto no capítulo anterior, esta é uma condição básica de socialização: “Eu detesto quando há pessoas que te, que pedem, pedidos de amizade e que não sequer, n..., nem se quer têm fotos delas (G2_C_S2_250511_T)”. A Lol transpõe isto para o terreno da segurança, referindo também o lugar de destaque que a troca de comentários tem nestas interações. Comentando a sugestão de substituir fotos pessoais pelas de celebridades, ela argumenta: “Imagine que eu tiro uma imagem de uma cantora. Se estiver lá a dizer esta cantora é muito não sei quê. A mim não me interessa nada. Eu quero lá saber. Tem é de ser de mim. Com imagens e frases que dizem sobre mim. Para isso fica no Hi5 deles” (G1_ENT2_200509_T). A partilha de *passwords* é também justificada a este nível: “A minha melhor amiga. Eu contei isso tudo à minha melhor amiga, contei uma coisa, a *pass[word]*, para ela (...) E deixamos de ser melhores amigas e então ela pronto, foi contar a toda a gen[te], a uma pessoa (...) Ela ia-me mudar uma coisa no Hi5, para meter aquilo melhor um pouco” (Lol, G1_A_S3_280311_T).

Fontes de informação

Teclas: Já houve uma [sessão] na Frei Caetano que chamou a nossa para nós irmos ver que era, eram dois homens que, que enviavam fotos a adolescentes, de rapazes jovens, da mesma idade, marcavam encontros, depois violava ou roubava dinheiro ou os telemóveis.

(G2_D_S2_050711_T)

Movie: Porque a minha mãe, quando eu era pequenina, ela, uma amiga dela andava no Facebook e, ah, teve problemas (...) ela andava com um rapaz no Facebook e ele mandou-lhe, quis ter um encontro com ela. E depois andava sempre atrás dela, queria encontrá-la, dizia que se ela não fizesse o que ele queria matava o marido. Então a minha mãe não me deixa ter, e nem, nem ao meu pai. Nem ao meu pai! Nem ao meu irmão. Porque ela depois, ele disse. Queria namorar com ela. Ela disse que não, que já era casada (...) Até a amiga da minha mãe fez queixa à polícia só que a polícia disse que não podia

fazer [nada], que ainda não tinha, era uma ameaça mas ainda não tinham provas” (Movie, G3_A_S14_201211_T)

Esta representação acompanha a referência a discursos folclóricos (Burn & Willett, 2004) como fontes de informação sobre risco, conhecidos através da televisão mas também dos próprios pais e em sessões de sensibilização realizadas na escola. Especificamente, os participantes narraram vários casos dramáticos de raparigas que aceitaram encontrar-se *online* com rapazes que conheceram na internet: “Olha, houve uma história que foi, uma rapariga que tava a falar pelo MSN, queria ser modelo. E então ele combinou que ia mandar umas roupas de não sei onde e que depois ia lá um fotógrafo. E, d’ou, mas d’um país qualquer. E depois, ah, essa, esse país notou, que sabiam dessas roupas, que já estavam à espera, porque tinha acontecido, tipo, coisas assim. Então foi avisar Portugal. Então ela foi lá buscar as roupas e encontrou a polícia, para lhe dar as coisas. E porquê? Porque tinha droga, essas roupas, tipo numa carteira, tinha no meio droga. E ela não sabia de nada disso, não é. E a sorte é que ela tinha gravado as conversas” (Bolhas, G2_B_S2_120411_T); “Nós fizemos um workshop que foi lá os polícias, acho que foi e falaram um bocado sobre isso. Acho que foi. Foram as turmas do 7º ano todas juntas e um dos polícias estava a mostrar powerpoints. Foi uma seca. Mas depois. Ninguém estava atento. Mas depois mostraram uns vídeos de casos e de uma rapariga que viu um gajo todo giro e o caraças na internet e conheceu melhor e afinal não era o gajo. (...) E isto era real, isto foi real. Porque isto. Até nem era vídeo, era uma entrevista à rapariguinha. Ela contou tudo e depois com vídeos na *net* sobre ela e o rapaz” (Lol, G1_A_S7_160511_T).

Estes discursos surgiram também na primeira fase do trabalho de campo: “Por exemplo, pode criar amizades e depois dizer que ele não gosta dela e essa pessoa fica desiludida e pode fazer alguma coisa contra si mesma. Num caso, acho que foi, que um pedófilo estava a dizer que ela era bonita e depois zangou-se com ela e ela suicidou-se” (Sir X, G1_ENT1_200509_T); “Uma rapariga que tinha problemas psicológicos meteu-se no *chat* e uma vizinha que (...) queria fazer mal à mãe [dela] fez-se passar por um rapaz. [N]os primeiros meses escreveu que ela era muito bonita e isso tudo mas num dia começou a escrever o contrário. A rapariga ficou muito mal e no dia dos seus anos dela enforcou-se por causa disso. E também há tarados que a, se metem na internet” (Puki, G2_ENT2_070709_T). Houve ainda algumas referências a narrativas de ficção, nomeadamente a novela Morangos com Açúcar e a série policial CSI: “Por exemplo, [n]o CSI, já aconteceu um caso que, que houve uma fotografia e, e começou a tirar informações

através da fotografia e depois conseguiu contactá-la e foi aí que depois começaram a falar e pronto” (Raio, G2_C_S4_200711_T).

De realçar a menção, por vários participantes, em grupos e fases do trabalho de campo diferentes, de um caso particular, em que a pessoa contactada e com quem foi marcado um encontro era afinal um polícia, cuja missão era alertar para o risco do contacto com estranhos: “Ouvi outra história, que era, uma, estava a falar com um, um estranho também. E depois encontraram-se e era um polícia. Depois foi a casa, chamar os pais e isso tudo” (Xerife, G1_A_S6_100511_T); “Mandaram-lhe um email, ela disse o nome dela e depois um homem (...) Ela falava no chat, disse o nome dela, a equipa em que jogava voleibol, de que cor eram os fatos delas, o nome da equipa, a escola dela, só que teve sorte (...) Ele era um polícia. E então o homem chamou e ela foi e depois ele ligou para a casa dela” (Teclas, G2_FG5_230409_T).

O que é um estranho?

Xerife: Mas eu só lhe peço algumas coisas, de resto. Eu só lhe peço coisas para o jogo. Não falo com ele, que ele é inglês.

(G1_A_S6_100511_T)

Lol: Há pessoas que aceitam todos os, todos, no Hi5, todos os pedidos de amizade. Eu não, só aceito os que conheço. Os da escola, os que conheço de vista, aceito.

(G1_A_S7_160511_T)

No contexto de outras experiências vividas ou contadas pelos participantes neste estudo surgiu uma imagem distinta do contacto com estranhos. Envolvendo outros jogadores dos jogos sociais e ‘amigos de amigos’, esta não comporta uma perceção de risco. Tal como descrita pelo Xerife, a comunicação com jogadores tendo em vista o cumprimento de objetivos dos jogos cabe numa noção diferente de estranho, suportada por distintas formas comunicação: “Eu só lhe peço coisas para o jogo. Não falo com ele.” (idem). O verbo falar está aqui circunscrito à troca de informações pessoais com o objetivo de conhecer e travar amizade com alguém. A Teclas subscreve esta perspetiva, neste caso em relação ao conceito de amigo: “Eu aqui tenho que, que passar este nível, aqui é para aceitar os presentes dos nossos amigos. Eu aqui tenho que

passar este nível para voltar a recuperar a minha casa. Estou a ajudar um amigo inglês. [Breve silêncio] Não é meu amigo, meu amigo daqui! ... Que eu não. (...) E depois, os nossos amigos, ou eu, posso ajudar na plantação ou cuidar da quinta deles (G2_D_S1_090611_T)".

Nas fases mais avançadas da pesquisa, com o estabelecimento de uma relação de maior confiança entre mim e os participantes, a expressão aceitar apenas pessoas conhecidas foi ainda alargada àquilo a que a Lol se refere como 'conhecidos de vista', isto é, amigos de amigos ou pessoas que frequentam os mesmos contextos sociais: "Mesmo no Hi5, também tinha, mas depois apaguei, só também, só falava com pessoas, só coisava pessoas que conhecem, só adicionava pessoas que conheço. Conheço, pelo menos de vista, da escola. Percebes? (G2_B_S2_120411_T)"; "Só se a conhecermos e já... nos encontrarmos, por exemplo. Mas... só se soubermos se é mesmo ela. Por exemplo, podemos, de duas em duas semanas, encontrarmo-nos por alguma razão. Sabemos que é essa a pessoa e ela sabe que éramos nós que estávamos a falar com ela, não era outra pessoa qualquer (G1_B_S3_070411_T)".

Sem querer avançar mais argumentos em prol de um pânico moral, estabelecendo uma relação direta entre estas experiências diferenciadas e risco, não deixa de ser relevante constatar a ambiguidade subjacente ao conceito de estranho. Ela ganha ainda novos contornos à luz de um caso narrado pela Raio:

Raio: Houve, nós nunca falamos, ou, houve, ahh, uma amiga que, que nós conhe..., que nós conhecemos este ano que é mais velha. E então ela começou a dizer que conheceu um rapazinho, não sei quê. Mas nós não sabíamos se era verdade ou se era mentira, nós acreditamos que sim. Hmm. E então ela começou a dizer que ia dar, que ia-lhe dar o nosso *mail*. E nós tá bem. Nós nem, nem nos interessava pra nada e quando, quando recebemos o *mail* pronto, aceitamos. A pensar que, que ele era, que, íamos confiar nele porque ele era amigo dela.

Investigadora: Amigo dela. Mas quê, no Facebook?

Raio: Não, no MSN.

Investigadora: Ah.

Raio: E depois, ahhm, ele, ah, ele tava sempre, tipo, falava, num sei quê, como se nos conhecesse assim muito bem e, e depois começava

a dizer que gostava duma e que pedia na e depois começou a pedir em namo. Mas nós não sabíamos, pronto. E...

Investigadora: Mas não era, era convosco que tinha essa conversa ou era com a tua amiga?

Raio: Connosco, connosco. Mas era mai, ele era, tinha, ela dizia que ele tinha 14 anos, pronto. E que era d'outra escola. Ó, a cara dele era um bocado esquisita. Ele era um miúdo giro, era mesmo giro. Ah, ah e eu comecei a desconfiar porque ele nunca vinha ter connosco. Quando nós marcávamos encontros. E depois a minha amiga tava sempre com o telemóvel e no telemóvel dela dá pa ir ao Messenger. E então, ahhm, ahh, que, ahh, perdi-me.

Investigadora: Tu tavas a dizer que ele, ahh....

Raio: Ah, exactamente.

Investigadora: Achaste estranho, porque ele nunca...

Raio: Sim. E então, ahh, eu, tava a fazer um trabalho com a minha irmã e tava a pa, a passar publicidade e eu vi um rapazinho parecido com ele. Mas não, mas eu não, mas foi mesmo rápido, eu nem, nem dei conta...

Investigadora: Mas foi na internet, o trabalho que estavas a fazer com a tua irmã? A publicidade era o quê...

Raio: Tava...

Investigadora: Na televisão?

Raio: Não. Aqui.

Investigadora: Ah!

Raio: Tínhamos a fazer o trabalho, depois íamos ao Google e apareceu.

Investigadora: Hmm, hmm.

Raio: Ahh, e eu achei estranho. Mas, mas pensei que tinha sido ilusão ou...

Investigadora: Hmm, hmm.

Raio: Um rapaz parecido.

Investigadora: Claro.

Raio: No dia a seguir vem a minha amiga dizer que, que já sabe quem, que ele, não é nada o João, que era o Cody Simpson, que é um at, um cantor.

Investigadora: Hmm, hmm.

Raio: Pronto. Eu achei impossível.

Investigadora: A foto? Ou a pessoa mesmo?

Raio: A foto.

Investigadora: A foto.

Eu ri.

Raio: Ele é inglês, ele fala inglês...

Investigadora: Pois.

Raio: Não é?

Investigadora: Exato.

Raio: Pronto. E depois viemos a saber que ela e o primo é que andavam-se a fazer por ele, que ele não existia, que não era, pronto. E a ideia foi dela. E depois chateámo-nos, não sei quê, ficamos... e ela era a minha companheira nas aulas, fiquei chateada com ela durante duas semanas e ela tava sempre a pedir desculpa. Mas não, não, não. Pronto, depois perdoei-a mas não foi, não foi a mesma coisa.

Investigadora: Claro. Não, mas realmente...

Raio: É assim, nós com, nós só aceitamos e começamos a falar porque sabíamos, ela dizia que era amigo, pronto. Nem, nós não conhecíamos a cara. Foi, quando nós começamos a conhecer, ou quando, foi por termos visto na internet.

(G2_C_S4_200711_T)

Além de dar conta da disponibilidade, vontade e estratégias implementadas para fazer novas amizades, este caso realça a ineficácia que na prática podem ter as noção de risco e estranho subjacentes às histórias dramáticas. Por outro lado, e novamente sem querer inflamar os discursos mais negros do uso da internet por crianças, é relevante fazer um contraponto entre estes dados e a expressão que os abusos por parte de amigos, vizinhos ou pessoas conhecidas têm nas estatísticas desta problemática. Uma grande parte dos abusadores pertence

às famílias ou a círculos sociais próximos das mesmas. Por outro lado, é entre as crianças mais jovens que há uma maior proximidade ao agressor (Taveira, Frazão, Dias, Matos, & Magalhães, 2009). Face ao caso que a Raio revela e à disponibilidade demonstrada pelos participantes desta pesquisa para iniciar amizades com pessoas referenciadas pelos amigos, parece legítimo questionar se não é a este nível que os contactos se poderão tornar mais problemáticos.

Interfaces e indústrias

É ainda incontornável atentar à forma como as *interfaces* estão articuladas com estas motivações, favorecendo-as mas também envolvendo questões de segurança. Este não foi um aspeto muito considerado nesta pesquisa, mas algumas das práticas realçam este nível, designadamente: a inscrição involuntária da Raio no Badoo, uma rede social por ela descrita como “de mulherengos” e associada ao Google — “Há um, que é o Badoo (...) E eu não gosto porque não fui eu que criei, acho que foi mesmo o, o Hotmail (...) É que até tem lá uma foto minha e não sei quê. Eu quero apagar aquilo e não consigo. E tão sempre a mandar mensagens a dizer que aquilo, que há pessoas que me querem conhecer. Dizem que aquilo é para mulherengos. Mas não sei se é, não sei, nem quero saber” (G2_C_S3_060711_T); a descrição do Habbo como um *chat* em que “as pessoas partem logo para outras coisas” (Zita, G2_FG5_230409_T) mas também um jogo: “Há pessoas que querem entrar só por causa do boneco, fazer aquelas coisas [criar e personalizar um avatar” (Bolhas, G2_FG5_230409_T); as funcionalidades do Facebook — quando o Eiffel criou uma conta este apresentou uma lista de perfis que fez a monitora notar: “tens aqui um monte de gente que o Facebook acha que tu conheces”.

Ainda neste contexto estiveram os casos de pagamentos efetuados inadvertidamente através dos saldos dos telemóveis e compras feitas em jogos: “Só me aconteceu uma vez, é que estava uma coisa, tinha lá num *site* para saber o QI. Eu fiz [dei o meu número] e depois tiraram dinheiro do telemóvel” (G1_A_S6_100511_T); “Os viciados compram créditos e tudo. Do telemóvel mandam uma mensagem e (...) dois euros, acho eu (...) Para comprar cartas. Há cartas, por exemplo. Aquilo chama-se o mercado. Mas as cartas, mais, aquilo tem, ganha-se dinheiro, a lutar. Dinheiro, virtual! Depois, também tem créditos. E aos vinte créditos, ahh, pode, pode ir ao coiso e comprar uma saqueta. Uma saqueta, mas é virtualmente. E saem, e saem monstros fortes. E há quem compre” (Tip, G1_B_S3_070411_T). Estes exemplos alertam para

as responsabilidades que as indústrias têm neste âmbito (Livingstone, Ólafsson, Neill, & Donoso, 2012).

6.2.3 Comportamentos

Investigadora: E, e em relação aos, aos. Eu disse-te que este trabalho também tem muito a ver com os riscos. Há assim alguma coisa relacionado com a internet que te preocupe ou.

Teclas: Só se aceitar pessoas que não conheça e comecem a falar para mim. (G2_D_S3_240112_T)

Foi na condição de agente, ou seja, de alguém cujo comportamento é intencional, que o risco foi considerado mais consequente. De uma forma geral, os participantes deste estudo consideraram que só fala com estranhos, vê pornografia ou envolve-se em casos de *sexting* quem quer e está disposto a sofrer as consequências. Nesta intervenção, a Teclas realça como a situação de risco está dependente de uma intencionalidade, neste caso em aceitar como amigos em redes sociais pessoas que não se conhece. Em relação às imagens pornográficas, o Sir X realça: “É assim, só vai lá quem quer, os outros não precisam de ir” (G1_ENT1_200509_T). Falando do caso de *sexting* do qual recebeu o vídeo no seu próprio telemóvel, o Tip nota: “É viciada e é estúpida. Deve pensar que estava a fazer uma grande coisa” (G1_B_S3_070411_T). Um potencial cenário de ocasionalidade ou má avaliação das mesmas não foi tido em conta ou foi destacado como próprio de crianças mais novas. A Raio relata: “[A minha irmã] já me contou histórias de amigas e isso assustou-me um bocado. Uma amiga dela, ahh, fez isso ao namorado, o namorado acabou com ela, começou a mostrar a todos, a todos da escola dela. Ahh, o diretor chamou-a, chamou a mãe dela... [Ela] enviou por telemóvel e ele começou e ele começou a pôr na internet, não sei quê. E também a enviar aos amigos ou a mostrar.”

A representação patológica do vício de que já falei cabe também nesta ótica da criança enquanto agente. A viciação surge como estado controlável, atingido intencionalmente ou por falta de força vontade para resistir aos impulsos de jogar ou aceder ao Facebook. Vício enquanto estado patológico foi ainda especificamente associado a maus resultados escolares. Contudo, apesar do estigma associado a esta condição, a Raio e a Teclas mostram-se empáticas e disponíveis para ajudar as amigas que estão nesta situação – “Ela teve seis negativas num

período. E ela passou por três negativas porque nós demos-lhe na cabeça que ela só usava o computador” (Raio, G2_C_S5_081011_T); “Tipo, eu tenho a minha amiga, minha amiga, se a mãe lhe tira o telemóvel, Jesus, o mundo morre, cai tudo (...) e ela não é muito boa aluna e eu tenho-a estado a ajudar, assim em algumas disciplinas que ela tem de melhorar as notas” (G2_D_S2_050711_T). Relativamente a estes casos, há alguma empatia relativamente à perspectiva dos adultos. A Raio fala de como, enquanto amiga, se sentia obrigada a chamar a atenção e ajudar. Em relação à sua própria experiência, é capaz de apreciar a função dos pais em relação ao tempo que está *online*: “eu posso-me perder no tempo e assim avisam-me” (G2_C_S5_081011_T). A Teclas acrescenta: “E, então, tava-lhe a dar explicações de matemática e ela tava sempre a teclar. Eu, larga o telemóvel. Jesus, que escândalo que ela fez. Eu, se queres que eu te ajude tens que largar o telemóvel. Ela pousou o telemóvel, ela tava sempre a receber mensagens. Ela ali, toda, aí, o telemóvel” (G2_D_S3_240112_T).

Um pouco depois o Eiffel queixou-se à Cláudia que alguém entrou no Facebook dele. Os rapazes disseram que estava aberto. O Eiffel disse que eles não sabiam a password. Um deles disse que ele a tinha memorizado no computador. Ouvi o Eiffel dizer: Desliga o meu Facebook. O rapaz respondeu: Espera. (G3_S7_101111_NC)

Desvalorizadas pelas crianças e mesmo pelos adultos que as acompanhavam, as situações que neste estudo poderão ser consideradas como *bullying* e *cyberbullying*, nomeadamente a sessão em que alguns rapazes usaram a conta do Eiffel ou os momentos em que não o deixavam ir para o computador ou o insultavam *online*, mereceram pouca atenção. Estas situações assumiram mais frequentemente a forma de brincadeiras, tendo o *cyberbullying* sido reconhecido como risco apenas em relação a situações hipotéticas ou mediáticas. A Teclas exemplifica: “Ó, agora, a minha mãe tem muito medo, porque, apareceu aquelas notícias de *bullying* e essas coisas e ela fica, fica com medo e, e, e, ah, ofensas assim no Facebook. Pronto e eu vou mais assim ao Facebook só por causa dos jogos (...) Eu no ano passado, fiz tipo uma revolução. Particpei, na minha escola, fiz cartazes sobre *bullying*. Depois *powerpoints*, fui apresentar a todas as turmas. E passaram vários *slogans*, tive a distribuir cartazes, quando as pessoas entravam na escola”. Quando questionei porquê, ela argumentou: “Ahh, é que tipo, houve, houve vários casos na televisão” (G2_D_S3_240112_T).

6.3 Desigualdades no acesso e uso

Speed [depois de ter perdido o trabalho que estava a fazer num dos computadores]: Não há condições.

Monitora: Nisso tens razão, não há condições.

(G3_S11_071211_NC)

As queixas que os participantes expressaram relativamente às condições em que acedem à internet permitiram identificar algumas áreas de problemas geradores de desigualdades. Estas relacionaram-se em particular com a privacidade, tempo, competências e condições técnicas para estar *online*, não só para participar mas também para aprender. Estes constituem-se assim como fatores de exclusão digital primária, ou seja, relativa ao acesso a meios e secundária, referente à competência, qualidade de utilização ou literacia digital (B. D. da Silva & Pereira, 2011). Espaço doméstico e público distinguem-se em particular pelas condições técnicas e de privacidade, melhores no primeiro. Contudo, enquanto contextos propícios ao uso em grupo, os centros de ocupação de tempos livres e de inclusão digital são importantes espaços de partilha e aprendizagem.

Investigadora: E vocês gostam muito de ouvir música no YouTube. Pelo menos tu [Xerife]. Todas as vezes foste, que tive aí.

Astérix: Eu estava a ouvir também, mas é muito lento.

Xerife: Pois é. Eu em casa basta pôr que aquilo está sempre a dar.

(G1_A_S6_100511_T)

Lol: Os meus pais, quando eu digo que é pessoal, eles não veem, eles deixam. Eu às vezes viro o computador para eles não verem e eles não se importam.

(G1_ENT2_200509_T).

Tapando novamente o ecrã, a Safira começou a escrever no campo de resposta do *chat* do Facebook. A monitora ameaçou: O que estás a escrever? Vou desligar a internet (G4_S3_071111_NC).

Com melhores condições de privacidade e técnicas, sobretudo em relação à velocidade do acesso, o espaço doméstico propicia um uso mais autónomo e prolongado. Nos centros de ocupação de tempos livres e de inclusão digital, o acesso a tecnologias está sujeito a um maior controlo, tanto no que diz respeito ao tempo como às atividades realizadas. Bastante condicionado pelo reduzido número de computadores disponíveis, face ao número de utilizadores, este foi, nestes centros, frequentemente interrompido. No Cid@Net móvel do projeto Capo, onde a internet estava apenas disponível por duas horas, dado o seu elevado custo, o acesso era ainda mais limitado. Por outro lado, a privacidade é aqui mais difícil de manter. Como exemplificam os excertos anteriores, exemplos como o da Safira, que por vezes tentou esconder o que escrevia nos computadores, contrastam com o da Lol. Direcionada mais para o tempo de uso, a mediação parental está menos atenta às práticas propriamente ditas.

Além do reduzido número de computadores e da monitorização quase constante, os centros diferenciaram-se ainda pelos problemas técnicos. Ocorrendo também nos contextos domésticos, decorrentes de vírus e avarias em dispositivos como o carregador, os auscultadores e a *webcam*, estes foram mais frequentes e limitadores nos centros. Durante o tempo que frequentei o Cid@Net do Uno, foram poucos os dias em que todos os computadores estiveram em funcionamento. Na sala de computadores do grupo 1, o acesso a jogos e vídeos foi frequentemente impedido pela sobrecarga dos sistemas e outros problemas com reflexos na velocidade de acesso à internet. Sistemas desconfigurados, ficheiros apagados, a impossibilidade de personalizar o computador, apesar das tentativas, caracterizam também os limites que estes contextos colocam, quando comparados com o lar.

E é relativamente aos usos informais, orientados pelas próprias crianças e suas agendas, que estas limitações são obstáculo, como nota a Raio: “Às vezes nem me importava muito [de não ter internet], ia fazer outras coisas ou tentava fazer os trabalhos à mão. E já me ia habituando mas, por exemplo, aqui, às vezes, estou a falar com os meus amigos e a internet falha e, e enerva-me porque, porque tou a falar com eles, não é” (G2_C_S1_060511_T). Por outro lado, nos espaços públicos, a realização de trabalhos escolares tem prioridade, justificando mesmo a suspensão dessas regras, nomeadamente relativamente ao tempo. Por fim, a relevância dos problemas técnicos está relacionada com os recursos financeiros que consome às instituições e às famílias, o que constitui mais um nível de barreiras ao acesso: “Às vezes eu não tenho lá muito cuidado com as coisas. Por exemplo, o meu telemóvel, só fiquei com ele 8

meses e foi logo para arranjar (...) tem que se ter muito cuidado com os computadores (...) deve ser por isso [que a minha mãe não me dá um computador]" (G5_A_S2_200112_T).

Xerife: Já tenho o Hungria.

Frize: Vais ver, amanhã de manhã já tenho.

Xerife: Ai é?

Frize: É.

Xerife: Eu também já tenho.

(G1_A_S2_210311_T)

Ainda que de forma limitada, tendo em conta estes dados não serem mensuráveis, alguns exemplos indicam as repercussões que estas limitações podem ter ao nível das oportunidades e competências para participar e aprender. Este excerto, nomeadamente a afirmação do Frize — “amanhã de manhã já tenho” — faz supor que o acesso doméstico lhe proporciona mais tempo não só para aprender mas também para competir com os colegas. Com um acesso mais limitado, sobretudo pela partilha de computadores com os pais e os irmãos, o Astérix tem dificuldades em acompanhar este nível de competitividade. Tendo em conta a centralidade que esta assume na cultura de pares, discutida no capítulo anterior, esta é uma desvantagem relevante.

Do mesmo modo, no âmbito da pressão para a comunicação constante subjacente à participação nas redes sociais, a frequência do acesso pode representar uma presença mais ativa. Neste contexto, há um fosso enorme entre as competências da Safira e as dos restantes participantes deste estudo. Com um acesso à internet muito limitado, apenas ocasionalmente, em casa de familiares ou nos dois dias que o Cid@Net visita o bairro e com todas as restrições a ele subjacentes, a Safira faz um uso meramente exploratório do Facebook, apesar do seu entusiasmo. Este está patente na ajuda que solicita para funcionalidades básicas, como identificar amigos existentes, adicionar novos, comentar ou enviar mensagens. Estas práticas contrasta com o peso que o Facebook tem no quotidiano e cultura de pares das outras raparigas. Genericamente, a Teclas sintetiza estas desvantagens quando nota ‘sente’ que a irmã teve mais por ter aprendido a usar computadores mais cedo: Eu sinto que a minha irmã teve mais sorte (...) na altura da minha irmã já havia o Magalhães, já havia (...) vários computadores

que eles podiam usar (...) [mais sorte] na rapidez, na facilidade de aprender mais coisas (G2_D_S2_050711_T).

Investigadora: Tu gostas mais de estar na internet sozinha ou com amigos, com amigas, ou..

Safira: Depen, como?

Investigadora: Estar aqui, estar na internet ou no Facebook, gostas mais de estar sozinha ou...

Safira: Com amigos.

Investigadora: Com amigos? Porquê?

Safira: Faz mais companhia e, ahh, é mais divertido.

Ainda que apreciada, a privacidade não aniquila o gosto pelo uso em grupo. A referência que a Safira faz ao divertimento remete para a cultura de lazer partilhada que descrevi no capítulo anterior, nomeadamente em relação ao acesso a música e vídeos cómicos. Neste sentido, os centros favorecem este tipo de partilha. São exemplos das interações em torno deste tipo de conteúdos as conversas sobre os *videoclips* do Michael Jackson entre o Eiffel e outros rapazes do Uno, os risos gerados pelos vídeos do Jackass ou do programa Gosto disto e os momentos de suspense gerados pelos 'vídeos de susto' no projeto Capo que referi a propósito dos sentidos que estes adquirem no dia-a-dia das crianças. Por outro lado, em grupo há uma aprendizagem entre pares, como exemplificam os rapazes do grupo 1, quando se disponibilizam para ajudar o Astérix no jogo Monster Galaxy e o Eiffel, quando ajuda uma das colegas do centro a criar conta no Facebook. Tendo em conta as funções sociais a que estas ferramentas poderão estar associadas, esta interajuda é uma mais-valia. Genericamente, ela está descrita na referência aos pares como parceiros de aprendizagem sobre tecnologias, descrita nos estudos quantitativos (Cardoso et al., 2009) e aqui igualmente presente:

Investigadora: Como aprendeste a usar o computador?

Sir X: Com os amigos. Não foi ninguém que me ensinou, nem na escola. Na escola tenho uma aula específica para isso mas não foi aí que eu, aí não é para pesquisar na net, é mais saber sobre os

conteúdos, os programas que tem no computador, já instalados, não é preciso ir à internet.

(G1_ENT1_200509_T)

Investigadora: Tu há quanto tempo tens Facebook? Mais ou menos.

Raio: Sei lá, um ano e tal.

Investigadora: Criaste por causa desse teu primo, sugerido por esse teu primo?

Raio: Não. Ahh, foi por, foi uma amiga minha, que eu tava na casa dela.

(G2_C_S2_250511_T)

6.4 Conclusões

Deste trabalho decorre uma imagem complexa dos problemas que as crianças encontram ‘*online*’. Esta está refletida nas três vertentes que defini: i) desvio social, ii) risco e segurança, iii) condições de acesso e uso. Como referi na introdução, o conceito de risco surge como subtópico na medida em que é circunscrito a ameaças à integridade física e mental. Não obstante, foram as questões de integração social que sobressaíram como dilemas diários, mais difíceis de ultrapassar. É também neste sentido que o termo *online* não expressa a inter-relação que se estabelece entre contextos virtuais e não-virtuais. No modo como as crianças genericamente se apropriam das tecnologias no seu quotidiano, “real” e “virtual” são dimensões conexas, que se reproduzem e influenciam mutuamente (Leander & McKim, 2003).

Realço agora a forma como cada uma destas dimensões se constitui como problema, nomeadamente através do conflito que se estabelece entre as expectativas definidas no contexto da família e dos pares; da autocritica relativamente às experiências de risco e da forma como este é um conceito estereotipado; das desigualdades no acesso a condições de privacidade, tempo e desenvolvimento de competências para o acesso e uso das novas tecnologias. É da intersecção entre estas áreas que os conceitos de risco e segurança assumem interpretações múltiplas e ambíguas. Esta é uma das ideias centrais deste trabalho e um dos pilares das suas conclusões gerais, nomeadamente dos argumentos em prol de uma abordagem mais situada

destas temáticas, capaz de considerar as circunstâncias e contextos socioculturais em que estas experiências ocorrem.

6.4.1 O problema da aceitação social

Não é fácil encontrar uma sintonia entre as esferas dos pares e da família, isto é, as expectativas que em ambos se estabelecem relativamente ao uso de tecnologias digitais. A integração nos grupos de pares pressupõe, sobretudo para os utilizadores mais comprometidos com o Facebook e os jogos sociais, uma presença *online* frequente e participação bastante ativa. São exemplificativos destas exigências uma afirmação que o Frize fez após o Xerife ter notado que já tinha capturado uma das criaturas do jogo Monster Galaxy – “Vais ver, amanhã de manhã já tenho” (G1_A_S2_210311_T) – e a intervenção em que a Raio conta receber insistentes pedidos de comentários pelo telemóvel – “Então, como eu não sei quando é que eles têm fotos novas, depois tão sempre a dizer, vai comentar e eu esqueço-me” (G2_C_S2_250511_T). No extremo oposto, a família em particular, mas também os adultos presentes nas diferentes instituições que as crianças frequentam, valorizam um uso pouco frequente e direcionado para ferramentas reconhecidas como educativas, com destaque para a pesquisa de informação para trabalhos escolares. Mais uma vez o exemplo da Raio é ilustrativo, sobretudo quando fala das críticas da família ao alegado uso excessivo que ela faz da internet – “Porque agora, a teoria dos meus pais e da minha irmã é mais tipo, ah, na nossa altura não havia computadores e não fazíamos nada disso e tu, tens treze anos, passas a vida no computador, que é isso, não sei quê.” (G2_C_S3_060711_T).

O equilíbrio entre estas perspetivas é algo que as crianças estimam, como mostram os exemplos desta secção. Ao negar o que numa e noutra esfera é considerado desvio social, os participantes deste estudo indicam querer estar nas boas graças tanto da família como dos pares. Se entre os grupos de amigos há uma preocupação de corresponder às expectativas de participação e identidade, definida nomeadamente em relação à idade ou maturidade, género e competências, na família há um distanciamento da representação patológica e estigmatizada do viciado na internet e uma aproximação aos usos definidos como educativos. Tendo em conta o contraste entre a normatividade definida para estas duas esferas, bem como o empenho em considerar as origens externas ou a associação a terceiros de comportamentos tidos em ambas como desviantes, a performance de identidade (Buckingham, 2008b) surge como principal

estratégia de superação. Num esforço para encontrar uma harmonia entre o que a família e os pares valorizam, comportamentos e posturas são redefinidos consoante o desempenho exigido em cada contexto. No exemplo que a seguir apresento, a forma como a Raio destaca a dimensão discursiva sintetiza a ideia da construção estratégica de identidades como forma de superar os problemas relacionados com a definição de comportamento desviante. Depois de eu ter conseguido apagar a conta que a Raio afirmou ter sido automaticamente criada em seu nome numa rede social que ela própria identifica como de “mulherengos”, ela desabafa – “E agora que não tenho isto [Badoo] já posso dizer não, já não tenho, ainda bem” (G2_C_S3_060711_T).

6.4.2 O que (não é) risco?

Na secção sobre risco tracei uma imagem de desvalorização do mesmo tal como realçado na agenda pública (Jorge, 2012), em particular quanto ao acesso a conteúdos violentos e sexuais. Estes não foram considerados ameaças, antes elementos ou traços característicos das práticas culturais. Neste sentido, a atração pela violência e histórias assustadoras surgem como parte de um desenvolvimento normal (Olson, Kutner, & Warner, 2008; Olson, 2010). Os participantes deste estudo destacaram ainda a agência e capacidade de reação face às situações de risco, nomeadamente quanto aos conteúdos sexuais e contacto com estranhos, reafirmando os seus conhecimentos e competências para as evitar ou enfrentar e mostrando-se disponíveis para assumir responsabilidade. Este posicionamento surge a par de um excesso de informação, responsável pela delimitação de risco a cenários pré-concebidos e a algum enfado relativamente a este tema: “Também o que é que vamos falar dos riscos? (...) Não é um tema muito interessante. (...) Até há palestras sobre isso” (Bolhas, G2_B_S3_060711_T); “Já sei tudo” (Gif, G1_C_ER2_071011_NC). A representação da criança-vítima, facilmente manipulável e indefesa face a tentativas de assédio sexual, não cabe nesta representação, não obstante ela levantar questão ao nível da sexualização das crianças. Questões como a credibilidade da informação, considerada apenas no âmbito do trabalho escolar e muito particular de áreas não disciplinares com pouco ou nenhum peso na avaliação, foram depreciadas face à sua relativa inconsequência. A questão dos direitos de autor foi tratada desta mesma forma. O *cyberbullying* e o abuso de dados pessoais com fins comerciais, nomeadamente para publicidade, estiveram

quase ausentes dos discursos das crianças, apesar dos casos de pagamentos efetuados através dos saldos dos telemóveis.

Face a esta análise, mais do que a depreciação do risco, parece preocupante a excessiva autocritica demonstrada, conducente a uma cultura de culpabilização e moralização das experiências de risco. O caso da Safira, cujas reduzidas competências não a impedem de se entusiasmar com o uso do Facebook e de comunicar com pessoas que não conhece, é bem exemplificativo desta dinâmica. Consciente da negatividade a elas associada, pelo menos pelos adultos, a descrição destas experiências é acompanhada de um discurso de autoproteção: “Mas eu não falo muito com pessoas estranhas. Eu não sou dessas (...) [Uso o Facebook] para ter amigos, pa conversar, divertir. Não falamos em casa, falamos cá” (G4_A_S13_190312_T). As normas de segurança e a avaliação moral que se faz das histórias de risco conduzem aqui a uma negação das mesmas e à falta de provisão do apoio necessário. Por outro lado, tal como espelham as experiências que aqui transcrevi, as imagens pré-concebidas das experiências de risco dificilmente abarcam as especificidades e circunstâncias em que estas vivências se desenrolam. Enganada por uma amiga relativamente à identidade de um rapaz com quem contactava *online*, a Raio revela claramente estas limitações. Como notei acerca desta e de outras situações, estes exemplos concretos de como a comunicação com pessoas desconhecidas acontece no dia-a-dia levantam questões relevantes quanto à forma como é percebido o risco inerente a estas práticas.

Este trabalho vem assim realçar o reduzido alcance e até efeito contraproducente de algumas estratégias de sensibilização, quando confrontadas com o quotidiano das crianças. O modo como estas parecem ter aprendido a repetir as mensagens que lhes têm vindo a ser transmitidas levanta mesmo a questão de compreender até que ponto estas não estão a erguer barreiras à proteção das crianças. Perante uma noção de risco tão restrita, alarmista e estigmatizadora, perde terreno uma disponibilidade para pedir ajuda ou uma atitude de vigilância e aprendizagem.

6.4.3 Exclusão e segurança

Este estudo corrobora assim as perspetivas que problematizam as dificuldades de participação (Boyd, 2014; Delicado & Alves, 2011; Ito et al., 2010) em detrimento de questões como o vício e potenciais comportamentos desviantes induzidos por conteúdos ou jogos

violentos. Ito & Bittanti (2010) notam mesmo como a linguagem dos jogos está rapidamente a transformar-se numa língua franca para a participação na era digital. Assim, a inclusão digital joga-se mais no tempo e capacidade para uma participação efetiva na cultura de pares do que no desenvolvimento de competências técnicas genéricas e disponibilidade do acesso a tecnologias para a realização de trabalhos escolares. É também neste âmbito que as desigualdades nas condições de privacidade, tempo, competências e condições técnicas para estar *online* fazem diferença. Efetivamente, as questões de identidade, pertença e estatuto social entre pares foram as que mais preocuparam as crianças, gerando recorrentemente dúvidas quanto à capacidade para acompanhar os pares.

É na ponte entre estes desafios relativos à participação e a agenda estabelecida pelos adultos que conceitos como o de risco e segurança ganham novos contornos. Estes são subscritos pelas crianças mas apenas até certo ponto, sendo a fronteira o domínio da participação e, portanto, da inclusão. Assim, reconhecer e mostrar-se disponível para evitar o risco de contactar com estranhos convive com a predisposição para usar as novas tecnologias, nomeadamente redes sociais, programas de comunicação síncrona e telemóvel, para criar novas amizades. Estes horizontes não são contudo fáceis de delimitar, variando por exemplo para as comunidades de jogadores, utilizadores das redes sociais e mesmo grupos sociais onde correr riscos é parte dessa cultura de pares, determinando o sentimento de pertença a um espaço social e cultural comum (Martins & Gomes, 2011).

Por outro lado, a imagem estereotipada de risco que aqui delineei joga paradoxalmente a favor e contra as crianças: a favor no sentido em que permite manter uma harmonia entre a agenda dos pais e das crianças; contra enquanto barreira à construção de estratégias de segurança capazes de incluir a variedade e variabilidade das práticas tal como elas são vivenciadas quotidianamente e os desafios de participação que as próprias crianças enfrentam. Tendo em conta as restrições que este tipo de medidas pode colocar ao aproveitamento de oportunidades (Duerager & Livingstone, 2012; E. J. Helsper, Kalmus, Hasebrink, Sagvari, & Haan, 2013), esta análise suporta uma dupla crítica à forma como esta temática tem sido considerada. Além de vedar o acesso a experiências positivas, realçado aqui relativamente à inclusão na cultura de pares, é muito questionável a sua eficácia em termos de prevenção e reação ao risco. É assim legítimo pressupor que a mediação restritiva limita tanto as oportunidades como o desenvolvimento de capacidades e de redes de apoio para lidar com o risco.

7 Conclusão

Partindo do pressuposto de que as crianças são agentes sociais ativos que constroem as suas próprias culturas (Corsaro, 1997), esta pesquisa pretendeu compreender as suas perspectivas acerca do papel que as novas tecnologias, em particular a internet, têm nas suas vidas. Tomou ainda como vertentes específicas as oportunidades, riscos e desafios de segurança que o uso de tecnologias digitais pode ou não representar, a partir do ponto de vista das crianças e da dimensão social do fenómeno tecnológico, ou seja, da forma como desenvolvimento tecnológico e práticas sociais se inter-relacionam e co-constroem (Lievrouw & Livingstone, 2006). Assim, este trabalho foca como este tipo de experiências são vividas quotidianamente, no contexto de estruturas socioculturais distintas (Ito et al., 2010), retratando as culturas ‘digitais’⁴⁷ que as crianças estão a construir e as reinterpretações que fazem dos conceitos de oportunidade, risco e segurança. Em termos práticos, ele espera contribuir para um reconhecimento e valorização das culturas infantis da designada era digital, nomeadamente no âmbito da promoção e desenvolvimento de estratégias e políticas de uso positivo e seguro das novas tecnologias. Ao dar a conhecer a forma como as crianças delas se apropriam, à luz das práticas e significados em que as enquadram, esta investigação realça a necessidade de ajustar as medidas de regulamentação, ação ou investigação às suas formas de estar e ver os seus mundos.

Neste texto final descrevo os aspetos centrais desse retrato. Ele já foi sendo delineado ao longo dos três capítulos anteriores, em que apresentei e discuti os resultados, noutras tantas áreas temáticas, designadamente: i) quotidianos, ii) sentidos e iii) problemas do uso de novas tecnologias. Estes abordam, respetivamente, i) exemplos das atividades que preenchem o dia-a-dia das crianças e das especificidades e circunstâncias que as caracterizam; ii) os significados subjacentes aos modos como as crianças se apropriam das tecnologias digitais; iii) os problemas por elas associados a essas práticas e como os procuram superar. Traço agora uma imagem global desses resultados, situando-a relativamente ao contexto em que ela foi construída. A conclusão está assim subdividida em três pontos: i) as limitações que caracterizaram este processo de investigação e os espaços para investigação futura que este deixa em aberto; ii) os principais resultados relativamente aos dois eixos centrais do problema de pesquisa, ou seja, as

⁴⁷ O termo ‘digitais’ surge entre aspas tendo em conta a estreita ligação que se estabelece entre *online* e *offline*, como discuto no quarto capítulo e recordo mais à frente, nesta conclusão.

culturas digitais das crianças e as suas perspetivas sobre oportunidades, riscos e segurança; iii) o contributo deste estudo para esta área de investigação e prática.

7.1 Limitações e investigação futura

Não obstante a avaliação da qualidade da pesquisa que faço no capítulo ‘métodos e ética’, importa recordar como os resultados que apresento de seguida decorrem de uma primeira experiência em investigação qualitativa com crianças. Enquanto percurso de aprendizagem, esta considerou de forma limitada i) a participação das crianças na resolução de problemas éticos e na análise dos dados (Alderson & Morrow, 2011; Flewitt, 2005); ii) a entrada precoce no campo, encarando a imaturidade metodológica como uma mais-valia (Gallacher & Gallagher, 2008); iii) a utilização de diferentes instrumentos de análise de discurso (Carvalho, 2000); iv) o recurso a métodos visuais e digitais (Almeida et al., 2012; Boyd, no prelo.; Bragg, 2011; Thomson, 2008); v) a problematização do conceito de campo (Amit, 2000) e suas implicações para o estudo etnográfico (Mitchell, 2007); vi) o aprofundamento teórico de conceitos específicos, sobretudo os abordados no âmbito da análise de dados (sociabilidade, mundos figurados, comunidade); vii) as fronteiras entre o carácter desordenado da investigação qualitativa, sobretudo a que envolve crianças (Barker & Weller, 2003), e a domesticação de subjetividades (Peshkin, 1988, 2000), isto é, o controlo da influência que o investigador exerce sobre o processo e resultados de investigação.

Além da minimização destas limitações, constituem sugestões de investigação futura as orientações de pesquisa que se tornaram secundárias. Efetivamente, este estudo privilegiou i) as microculturas infantis, em detrimento do espaço que a infância ocupa a um nível macroestrutural (Jenks, 2009; Sarmiento, 2004) e da inter-relação entre as suas dimensões social, biológica e psicológica (Prout, 2005, 2010); ii) o uso de novas tecnologias, em particular a internet, apesar da variedade e mobilidade dos meios utilizados pelas crianças (Livingstone, 2002a), tendo a televisão, entre os mais tradicionais, especial destaque (Obercom, 2012b); iii) as relações entre pares, não obstante a relevância das dinâmicas familiares (Ponte, 2011) e variáveis sociodemográficas (Almeida, Alves, & Delicado, 2011).

A participação efetiva das crianças nas decisões que afetam as suas vidas, nomeadamente no que diz respeito aos seus ambientes digitais, é contudo um caminho de pesquisa prioritário. Tendo em conta o carácter excessivamente prescritivo e estigmatizante que

as medidas destinadas a beneficiá-los e protegê-los podem assumir, importa acolher e valorizar as suas perspetivas e os significados que o uso de novas tecnologias adquire no contexto das culturas de pares e das estruturas socioculturais que o enquadram. É este o contributo central desta pesquisa, que sintetizo no final desta conclusão.

7.2 Principais resultados

As proposições que enuncio de seguida recapitulam os principais resultados desta pesquisa. Sendo fruto de um estudo qualitativo de natureza interpretativa, estas não são generalizáveis, ajustando-se antes aos participantes, espaços e tempos com os quais foram co-construídas. São, contudo, um retrato das culturas infantis que as novas tecnologias integram, servindo de exemplo ou ponto de partida para o aprofundamento de sensibilidades e perceção de dinâmicas afins.

Jogos, redes sociais e telemóveis são instrumentos centrais de integração entre pares.

Na sua vertente mais sociológica, esta pesquisa debruça-se sobre os modos de apropriação que distinguem o uso que as crianças fazem das novas tecnologias e como eles incorporam processos centrais de construção e integração em culturas de pares. Neste sentido, ela foca como as crianças criam os seus próprios mundos através das novas tecnologias, transformando-as em espaço socioculturais nos quais desenvolvem sentidos de pertença e identidade (Almeida, Alves, & Delicado, 2011; Almeida et al., 2010; Boyd, 2014; Buckingham, 2008c; Holloway & Valentine, 2003; Ito et al., 2010). Neste trabalho, estas dimensões estiveram particularmente presentes na utilização de jogos, redes sociais e, ainda que menos analisado, telemóveis.

Competitividade e colaboração distinguem a apropriação dos jogos, em particular os sociais.

Apesar da sua forte componente de entretenimento, os jogos são igualmente uma atividade intensamente social, através da qual identidade, reputação e estatuto entre pares se definem. Sustentados no nível de competitividade, estes são demarcados pelo que se ganha, as competências que se evidencia relativamente a jogos específicos e o sucesso das escolhas

estratégicas que se faz. Estas dinâmicas caracterizam em particular, mas não exclusivamente, o uso que os rapazes fazem dos jogos sociais⁴⁸, designadamente os que o Facebook aloja. Por outro lado, competitividade e colaboração não se anulam, antes se complementam.

A publicação de fotos e a troca de comentários no Facebook são práticas com grande peso social.

Para as raparigas prevalece o acesso ao Facebook, sendo a publicação de fotos e a troca de comentários a prática com mais peso social. A partilha de fotos pessoais, individualmente ou em grupo, motiva o que alguns participantes designaram de “conversas”, referindo-se à sucessiva troca de comentários. Realizada através das funcionalidades de comunicação do sistema⁴⁹, esta tem como temas os atributos pessoais, físicos e de carácter, da(s) pessoas(s), mas também os acontecimentos retratados. Nestas ou através destas interações criam-se, constroem-se e terminam-se amizades, estabelecem-se compromissos e negociam-se normas sociais. Este é também um terreno competitivo, estando as hierarquias associadas à quantidade de comentários e aos elogios que estes contêm. Os rapazes também participam neste processo, mas mais através da partilha de comentários do que da publicação de fotos.

Como qualquer espaço social, a apropriação de novas tecnologias está sujeita a normas.

Enquanto contexto em que se constroem e afirmam sociabilidades diferenciadas, a apropriação de novas tecnologias pelas crianças está sujeita a normas específicas. Relativamente às redes sociais, importa: i) ter o perfil atualizado com fotos recentes, não necessariamente em grande número, mas que identifiquem a pessoa e partilhem vivências; ii) deixar e retribuir comentários positivos nas fotos dos pares, reforçando assim a sua reputação; iii) agradecer os comentários feitos às próprias fotos, com vista ao reconhecimento mútuo. Para o domínio dos jogos releva a manutenção de um nível competitivo, num espírito de *fair play* e colaboração. Entre os jogadores, pode ainda ser mal visto partilhar e comentar fotos nas redes sociais.

⁴⁸ Zagalo (2012) descreve as componentes que caracterizam este tipo de jogos.

⁴⁹ Através do botão ‘comentar’, a cada publicação feita no Facebook, seja ela texto, imagem ou outros, é possível adicionar comentários. Estes surgem por ordem cronológica, permitindo que a comunicação se faça de forma síncrona ou assíncrona.

Os compromissos estabelecidos no contexto das culturas ‘digitais’ exigem um uso intenso.

O maior ou menor compromisso com as normas que enunciei espelha a participação mais ou menos ativa, por sua vez associada a um uso intenso das novas tecnologias. No caso dos jogadores, este decorre da necessidade de adquirir ou desenvolver competências, de forma a manter ou elevar a competitividade. Para os utilizadores das redes sociais, ele está associado às vantagens de estar constantemente em contacto, acompanhando e reagindo em tempo útil às solicitações do grupo. As “conversas” motivadas pela publicação de fotos exemplificam esta dinâmica. Importa estar a par das mesmas e participar enquanto estas se mantêm atuais, expressando interesse e opiniões. Ainda que pouco explorado neste estudo, o uso do telemóvel surge neste contexto, permitindo a partilha contínua de “novidades”.

As novas tecnologias suportam a criação de relações sociais de proximidade.

Transversal a este tipo de interações está o desenvolvimento de relações de amizade. As novas tecnologias servem de intermediários ao acesso a novos contactos, algo que as crianças apreciam, estabelecendo redes de comunicação alargadas. Estas transpõem a escola e o lar, estendendo-se, por exemplo, a espaços escolares vizinhos, casas de amigos ou familiares. Geografias mais distantes conectam-se a partir de interesses comuns, neste estudo relativos aos jogos. Mas é no contexto das relações sociais de proximidade, nomeadamente as que se constroem em conjunto com a cultura escolar, que a utilização de novas tecnologias se intensifica. Efetivamente, os laços sociais definem-se, fortalecem-se e enfraquecem-se a partir de interações mediadas pelas novas tecnologias, designadamente comentários em fotos ou competição nos jogos.

As crianças criam o seu próprio capital social através do uso de tecnologias digitais.

Apesar de não explorar o estabelecimento de comunidades *online*, este estudo realça o papel que as tecnologias digitais desempenham na criação, por parte das crianças, do seu próprio capital social, de articulação mas também de união (Putnam, 2000). Quem participa nestes espaços sócio-tecnológicos acede a um conjunto de recursos práticos, ativados sobretudo para apoio ao trabalho escolar. Ao reforçar laços, a possibilidade de estar permanentemente em contacto, através das redes sociais ou dos telemóveis, surge, por outro lado, como fonte de

capital social de “união” (idem). Efetivamente, quem acompanha mais de perto as vivências do grupo, agora significativamente concretizadas *online*, potencia o fortalecimento de laços emocionais.

Online e offline intersejam-se em redes complexas.

Como se vai percebendo pelas práticas descritas, há uma simbiose entre *online* e *offline*, assente numa complexa inter-relação entre espaços e tempos. Relações, sentimentos e mesmo acontecimentos são continuamente (re)construídos em redes de ações, levadas a cabo ora presencialmente, ora através das tecnologias. Um campeonato desportivo, o lançamento de um novo *videoclip* de música ou uma discussão entre colegas estão entre os exemplos de experiências que os participantes deste estudo viveram, presencial e “virtualmente”, em tempos e espaços sobrepostos. Neste sentido, termos como *online* e digital não expressam a inter-relação que se estabelece entre contextos virtuais e não-virtuais, pelo que surgem, neste trabalho, frequentemente entre aspas. No modo como as crianças genericamente se apropriam das tecnologias no seu quotidiano, “real” e “virtual” são então dimensões conexas, que se reproduzem e influenciam mutuamente.

Oportunidade é um conceito vazio.

Mesmo que fortemente valorizadas, o acesso a este tipo de vivências não é conceptualizado em termos das oportunidades que pode encerrar. Nesta pesquisa, este surgiu como um conceito vazio, por um lado pela forma como risco se sobrepôs, gerando reações imediatas, por outro na medida em que não surgiu espontaneamente no discurso das crianças. Neste sentido, oportunidade pode ser considerado um conceito adultocêntrico, afeto à conceção da infância como estágio de desenvolvimento. À luz desta conceptualização, as novas tecnologias articulam benefícios educativos, distanciando-se do reconhecimento do direito das crianças ao lazer, divertimento e identidade (Buckingham, 2007a, 2008c). São efetivamente estes que as próprias crianças acentuam, ao encarar as tecnologias como os espaços sociais em que vivem e constroem as suas próprias identidades.

Os problemas relacionados com identidade e pertença social são os que mais preocupam as crianças.

Das três áreas de problemas (identidade e sociabilidade; risco e segurança; condições de acesso e uso) que surgiram neste estudo, são os relacionados com identidade e pertença social que mais preocupam as crianças. Em consonância com os compromissos e normas sociais que referi, há uma preocupação de corresponder às expectativas que se estabelecem no âmbito da cultura de pares. Estas implicam um acesso regular e frequente aos espaços sócio-tecnológicos em que a cultura de pares se concretiza, capaz de assegurar uma participação efetiva.

No âmbito da cultura de pares, (matur)idade, género e competência encerram expetativas sociais específicas.

As expetativas sociais são distinguidas em relação à idade/maturidade, género e competência. Os participantes desta pesquisa corroboram a imagem de que as raparigas estão mais comprometidas com as redes sociais e os rapazes, sobretudo os mais novos, com os jogos (Almeida, Alves, & Delicado, 2011). Não sendo estanque, esta divisão foi considerada típica, alargando-se ainda à forma como os géneros feminino e masculino surgem associados a apropriações, respetivamente, mais emotivas e técnicas (Almeida, Carvalho, Delicado, & Alves, 2012). A dedicação com que, nesta pesquisa, as raparigas se dedicaram a gerir os seus perfis nas redes sociais e os rapazes a jogar espelham esta performance identitária. Competência refere-se, no contexto dos jogos, ao nível competitivo e, da participação em redes sociais, à reputação ou popularidade.

As crianças procuram distanciar-se da imagem patológica do viciado na internet.

No contexto da família e dos centros educativos, as expetativas são redirecionadas para as questões de aprendizagem, saúde e segurança. Neste sentido, os participantes procuraram distanciar-se do que designei como uma representação patológica do viciado na internet, descrito como alguém que faz dela um uso excessivo, descurando o trabalho escolar, a convivência com os amigos e até a alimentação. A maior parte das crianças que participaram nesta pesquisa assegurou utilizar pouco o computador e em particular para fins educativos, preferindo passar as horas de lazer na companhia de amigos. Negaram ainda entrar em contato

com estranhos. Vício foi, por fim, equiparado a *sexting*, prática associada a fortes conotações negativas.

A agenda dos pares entra em conflito com a da família, motivando a performance de distintas identidades.

Torna-se bastante difícil encontrar uma sintonia entre as esferas dos pares e da família, isto é, as expectativas que em ambos se estabelecem relativamente ao uso de tecnologias digitais. Se a primeira valoriza uma presença ‘*online*’ frequente e participação bastante ativa em jogos e redes sociais, a segunda enaltece o distanciamento e reduz a validade dos usos à dimensão educacional, na sua vertente mais formal. Esta diz respeito à pesquisa de informação para trabalhos, nomeadamente criação de apresentações em Powerpoint e relatórios sobre temas específicos. Não obstante, o equilíbrio entre estas perspetivas é algo que as crianças estimam, negando o que numa e noutra esfera é considerado desvio social, apesar das óbvias contradições. Efetivamente, discurso e prática diferem, sendo a performance ou teatralização de identidades (Buckingham, 2008b) a principal estratégia de superação. Num esforço para encontrar uma harmonia entre o que a família e os pares valorizam, comportamentos e posturas são redefinidos consoante o desempenho exigido em cada contexto.

Amigo, falar, estranho, dados pessoais e vício são conceitos polissémicos.

Também no âmbito das práticas quotidianas, vício e estranho constituem-se como conceitos polissémicos. Numa aceção cultural, o primeiro remete para as predileções pessoais que distinguem cada um. É frequente ouvir as crianças dizer que estão viciadas em determinado jogo, série, entre outros, sem que isso refira um estado patológico. Como nota a Bolhas: “Quando tinha que parar, parava, mas gostava muito de jogar isto” (G2_B_S1_100311_T). Por seu lado, estranho exclui os contatos estabelecidos com outros jogadores dos jogos sociais e ‘amigos de amigos’, não comportando uma perceção de risco. Os seguintes excertos expressam ainda as múltiplas significações dos conceitos de amigo e falar: “Não é meu amigo, meu amigo daqui” (Teclas, G2_D_S1_090611_T); “Há pessoas que aceitam todos os, todos, no Hi5, todos os pedidos de amizade. Eu não, só aceito os que conheço. Os da escola, os que conheço de vista, aceito.” (Lol, G1_A_S7_160511_T); “Mas eu só lhe peço algumas coisas, de resto. Eu só lhe peço coisas para o jogo. Não falo com ele, que ele é inglês” (Xerife, G1_A_S6_100511_T).

Por fim, dados pessoais dizem mais respeito ao nome ou morada do que à partilha de vivências através dos perfis de redes sociais.

Risco é um conceito estereotipado e aborrecido, que não abrange as especificidades que caracterizam o quotidiano das crianças.

As crianças circunscrevem risco a cenários específicos, destacando o de raparigas que conversam *online* e aceitam encontrar-se pessoalmente com homens mais velhos. Neste sentido, estar em segurança equivale a implementar um conjunto de medidas pré-definidas, como não aceitar a amizade de pessoas desconhecidas, divulgar dados pessoais ou aceder a *sites* de pornografia. Tendo em conta a ambiguidade de conceitos como o de estranho e dados pessoais, estas noções pré-concebidas dificilmente abarcam as especificidades e circunstâncias em que o quotidiano das crianças se concretiza. Enganada por uma amiga relativamente à identidade de um suposto primo que esta se preparava para lhe apresentar, a Raio exemplifica estas limitações (p.225). Risco distingue-se assim enquanto conceito estereotipado e aborrecido, no sentido em que não encerra nada de novo. É ainda impermeável às culturas infantis, nomeadamente à forma como os jogos ditos violentos, as histórias assustadoras e, para os rapazes, as imagens de teor sexual são considerados elementos ou práticas culturais.

Há uma cultura de culpabilização e moralização em torno das experiências de risco.

Frente a esta noção estereotipada, as crianças realçam a sua agência e competências para evitar e lidar com o risco. Consideram assim que só se envolve em situações de risco quem quer e está disposto a sofrer as consequências, sendo estas do conhecimento comum. Desta forma, fazem recair sobre si próprios o dever de o evitar, transformando-o numa questão de vontade moral. Ainda que possa promover um educativo sentido de responsabilidade, esta avaliação moral conduz a uma cultura de culpabilização e excesso de autocritica, porventura bloqueadora do acesso a medidas ou redes de apoio. Este trabalho vem assim realçar o reduzido alcance e até efeito contraproducente de algumas estratégias de sensibilização, quando confrontadas com o quotidiano das crianças. Perante uma noção de risco restrita, alarmista e estigmatizadora, perde terreno uma disponibilidade para pedir ajuda ou uma atitude de vigilância e aprendizagem.

Este estudo reflete a existência de novas divisões digitais.

Ainda que de forma pouco aprofundada, os dados deste estudo refletem o que tem vindo a designar-se de nova divisão digital (Buckingham, 2007b). Se no espaço doméstico e nos espaços públicos se verificou a adoção maciça das tecnologias, direcionada para a sociabilidade entre pares e interesses pessoais, a escola foi descrita como um contexto de uso residual, vocacionado para emergências (terminar ou imprimir um trabalho que não se conseguiu acabar em casa, responder com urgência a um comentário no Facebook) e curtos períodos de tempo livre (enquanto se espera pela hora de ginástica ou por alguém que se atrasa). Acesso doméstico e escolar diferem em tempo, variedade e tipos de uso, colocando quem não dispõe do primeiro à margem das culturas que aqui enunciei. Por outro lado, a cultura de culpabilização e moralização do risco pode tornar-se discriminatória, impedindo um acesso generalizado a medidas ou redes de apoio.

As medidas destinadas a beneficiar e proteger as crianças *online* podem ser excessivamente prescritivas e estigmatizantes.

Estes resultados fazem supor que as medidas destinadas a beneficiar ou proteger as crianças *online* podem ser excessivamente prescritivas e estigmatizantes. Ao desconsiderar as suas perspetivas e os significados de que se reveste a utilização de novas tecnologias nos seus quotidianos, exigem respostas que podem tornar-se incompatíveis com as suas próprias culturas e as exigências que enfrentam no âmbito dessas sociabilidades. A forma como risco e segurança assumem interpretações ambíguas, consoante o prisma a partir do qual são considerados, e oportunidade surge como conceito vazio reflete este antagonismo. Este trabalho defende assim uma abordagem mais situada destas temáticas, capaz de considerar as circunstâncias e contextos socioculturais em que as experiências 'digitais' das crianças ocorrem.

7.3 O contributo desta pesquisa

Desta pesquisa resulta uma perspetiva informada acerca de como este grupo de crianças utiliza as novas tecnologias no seu quotidiano e que significados confere a essas práticas. Não sendo generalizável, esta explora o que distingue as culturas infantis da era 'digital', como estas se constroem e quais as vantagens de as reconhecer e valorizar. As crianças criam efetivamente os seus próprios mundos, fazendo-o cada vez mais a partir do modo

como se apropriam das novas tecnologias e as transformam em espaços socioculturais. Procurar compreender esta dimensão, avaliando os usos de tecnologias face aos contextos em que ganham sentido, potencia um conjunto de aspetos positivos: respeito pelos direitos das crianças, nomeadamente à identidade e lazer; compreensão mútua e aproximação entre distintas gerações, designadamente pais e filhos; promoção de medidas de benefício e segurança adequadas às culturas infantis e perspectivas das crianças sobre oportunidade e risco, à partida mais eficazes.

Este trabalho defende assim uma abordagem mais situada destas temáticas, capaz de considerar as condições e contextos socioculturais em que as experiências digitais ocorrem e adquirem significados específicos. Desta perspectiva, oportunidade e risco não são conceitos dicotómicos, assumindo múltiplas significações, de acordo com diferentes costumes, valores e circunstâncias. Esta ótica passa por ter em conta como as próprias crianças avaliam a positividade ou negatividade de determinadas práticas, necessitam de acompanhamento ou estão dispostas a recebê-lo. Em suma, este estudo destaca e exemplifica como ouvir as crianças, estar familiarizado com as suas culturas e considerar com empatia as suas perspectivas e vivências quotidianas contribui para uma cultura de uso saudável das novas tecnologias.

8 Referências

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1977). The culture industry: Enlightenment as mass deception. In J. Curran, M. Gurevitch, & J. Woollacott (Eds.), *Mass communication and society*. Edward Arnold.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1979). The culture industry: Enlightenment as mass deception. In *The dialectic of enlightenment*. New York: Verso.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1997). *Dialectic of enlightenment*. New York: Verso.
- Alanen, L. (2003). Childhoods: The generational ordering of social relations. In B. Mayall & H. Zeiher (Eds.), *Childhood in generational perspective* (pp. 27–46). London: Institute of Education, University of London.
- Alderson, P. (1995). *Listening to children: Children, ethics and social research*. Essex: Barnardos.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barking: Barnardo's.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. London: Sage.
- Almeida, A. N. (2000a). A sociologia e a descoberta da infância: Contextos e saberes. *Fórum Sociológico*, 3(4), 11–32.
- Almeida, A. N. (2000b). Olhares sobre a infância: Pistas para a mudança. In *Os mundos sociais e culturais da infância: Actas do Congresso Internacional, vol.II* (pp. 7–18). Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Almeida, A. N., Alves, N. A., & Delicado, A. (2011). As crianças e a internet em Portugal: Perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 9–30.
- Almeida, A. N., Alves, N. A., Delicado, A., & Carvalho, T. (2011). Children and digital diversity: From “unguided rookies” to “self-reliant cybernauts.” *Childhood*, 1–16.
- Almeida, A. N., Carvalho, D., Delicado, A., & Alves, N. A. (2012). Pela mão das crianças: Metodologias em construção. In *VII Congresso Português de Sociologia*. Porto: Universidade do porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Almeida, A. N., Delicado, A., & Alves, N. A. (2008). *Crianças e internet: Usos e representações, a família e a escola: Relatório do inquérito*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Almeida, A. N., Delicado, A., & Alves, N. A. (2010). Children and the internet in Portugal: A diversified portrait. In J. Muscha & K. Leszczynska (Eds.), *Society, culture and technology at the dawn of the 21st century* (pp. 143–157). Newcastle: Cambridge Scholars.

- Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A escola em Portugal: Outros olhares, novos cenários*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Amit, V. (2000). Introduction: Constructing the field. In V. Amit (Ed.), *Constructing the field* (pp. 1–18). London/New York: Routledge.
- Ansell, N. (2005). *Children, youth and development*. New York: Routledge.
- Araújo, E. (2005). *O Doutoramento: A odisseia de uma fase de vida*. Lisboa: Colibri.
- Ariès, P. (1960). *Centuries of childhood: A social history of family life*. New York: Vintage.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research: Unity and diversity. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(3).
- Atkinson, P., & Delamont, S. (2005). Analytic perspectives. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 821–840). London: Sage.
- Bakardjieva, M. (2005). *Internet society: The internet in everyday life*. London: Sage.
- Barker, J., & Weller, S. (2003). Geography of methodological issues in research with children. *Qualitative Research*, 3(2), 207–227.
- Barra, M. (2004). *Infância e internet: Interações na rede*. Azeitão: Autonomia: 27.
- Barthes, R. (1984). *Image-Music-Text*. London: Fontana Paperbacks.
- Baudrillard, J. (1995). *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2004). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization: Institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Becker, H. S. (1973). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: Allen Lane.
- Berker, T., Hartmann, M., Punie, Y., & Ward, K. (2005). *Domestication of media and technology*. Berkshyre: Open University Press.
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

- Bijker, W. E., Hughes, T. P., & Trevor Pinch. (1987). *The social construction of technological systems: New directions in the sociology and history of technology*. Cambridge: The MIT Press.
- Bijker, W. E., & Law, J. (1994). *Shaping technology/building society: Studies in sociotechnical change*. Cambridge: The MIT Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bordonaro, L., & Payne, R. (2012). Ambiguous agency: Critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa. *Children's Geographies*, 10(4), 365–372.
- Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Bovill, M., & Livingstone, S. (2001). Bedroom culture and the privatization of media use. In S. Livingstone & M. Bovill (Eds.), *Children and their changing media environment: A european comparative study* (pp. 179–200). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage.
- Boyd, D. (no prelo). Making sense of teen life: Strategies for capturing ethnographic data in a networked era. In E. Hargittai & C. Sandvig (Eds.), *Digital research confidential: The secrets of studying behavior online*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boyd, D. (2007). Why youth (love) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media*. Cambridge: MIT Press.
- Boyd, D. (2008). *Taken out of context: American teen sociality in networked publics*. PhD Thesis. University of California-Berkeley.
- Boyd, D. (2010a). Friendship. In M. Ito, S. Baumer, M. Bittanti, D. Boyd, R. Cody, B. Herr-Stephenson, ... L. Tripp (Eds.), *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media* (pp. 79–115). Cambridge, London.
- Boyd, D. (2010b). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. In Z. Papacharissi (Ed.), *Networked self: Identity, community, and culture on social network sites* (pp. 39–58). New York: Routledge.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Boyd, D., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230.

- Bragg, S. (2007). *Consulting young people: A review of the literature*. London: Creative Partnerships.
- Bragg, S. (2011). "Now it's up to us to interpret it": "Youth voice" and visual methods. In Pat Thomson & J. Sefton-Green (Eds.), *Researching creative learning: Methods and issues* (pp. 88–103). London/New York: Routledge.
- Bragg, S., Buckingham, D., Russell, R., & Willett, R. (2011). Too much, too soon? Children, "sexualization" and consumer culture. *Sex Education*, 11(3), 279–292.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Brazelton, T. B. (1992). *Dar atenção à criança: Para compreender os problemas normais do crescimento*. Mem Martins: Terramar.
- Bronfenbrenner, U. (1980). Ecology of childhood. *The Social Psychology Review*, 9(4), 294–297.
- Brooker, W., & Jermyn, D. (2003). *The audience studies reader*. London: Routledge.
- Buckingham, D. (1993a). *Children talking television: The making of television literacy*. London: Falmer.
- Buckingham, D. (1993b). *Reading audiences: Young people and the media*. Manchester: Manchester University Press.
- Buckingham, D. (1996). *Moving images: understanding children's emotional responses to television*. Manchester: Manchester University Press.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33–43.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2002). The electronic generation? Children and new media. In *Handbook of new media: Social shaping and social consequences* (pp. 77–89). London: Sage.
- Buckingham, D. (2006). Is there a digital generation? In D. Buckingham & R. Willett (Eds.), *Digital generations: Children, young people, and new media* (pp. 1–13). New Jersey: Erlbaum.
- Buckingham, D. (2007a). *The impact of the media on children and young people with a particular focus on computer games and the internet*. London: Centre for the Study of Children, Youth and Media.
- Buckingham, D. (2007b). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.

- Buckingham, D. (2008a). Children and media: A cultural studies approach. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *Handbook of children, media and culture* (Vol. 5). London: Sage.
- Buckingham, D. (2008b). Introducing identity. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (pp. 1–22). Cambridge: The MIT Press.
- Buckingham, D. (2008c). *Youth, identity, and digital media*. (David Buckingham, Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Buckingham, D., & Bragg, S. (2004). *Young people, sex and the media: The facts of life?* New York: Palgrave Macmillan.
- Buckingham, D., & Sefton-Green, J. (2003). Gotta catch 'em all: Structure, agency and pedagogy in children's media culture. *Media, Culture & Society*, 25, 379–399.
- Buckingham, D., & Sefton-Green, J. (2004). Structure, agency and pedagogy in children's media culture. In J. Tobin (Ed.), *Pikachu's global adventure: The rise and fall of Pokémon* (pp. 12–33). Durham: Duke University Press.
- Burn, A., & Willett, R. (2004). "What exactly is a paedophile?": Children talking about internet risk. *Recherches en communication*, 22.
- Bushin, N. (2007). Interviewing with children in their homes: Putting ethical principles into practice and developing flexible techniques. *Children's Geographies*, 5(3), 235–251.
- Callon, M. (1986). The sociology of an actor-network: The case of the electric vehicle. In M. Callon, J. Law, & A. Rip (Eds.), *Mapping the dynamics of science and technology: Sociology of science in the real world* (pp. 19–34). London: Macmillan.
- Candeias, C. (2008). *Crianças e internet: Na balança dos riscos e oportunidades*. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (2007). *E-Generation: Os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal*. Lisboa: Obercom.
- Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (2009). *Do quarto de dormir para o mundo: Jovens e media em Portugal*. Lisboa: Âncora Editora.
- Cardoso, G., Espanha, R., Lapa, T., & Araújo, V. (2008). *E-Generation 2008: Os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal: Relatório final de apuramentos estatísticos*. Lisboa: Obercom.
- Caria, T. H. (2003). A construção etnográfica do conhecimento em ciências sociais: Reflexividade e fronteiras. In *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (pp. 9–20). Porto: Afrontamento.
- Caron, A. H., & Caronia, L. (2001). Active users and active objects: The mutual construction of families and communication technologies. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 7(3), 38–61.

- Carvalho, A. (2000). Opções metodológicas em análise de discurso: Instrumentos , pressupostos e implicações. *Cadernos do Noroeste*, 14(1-2), 143–156.
- Carvalho, A. (2008). *Manual de ferramentas da web 2.0 para professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de los niños y las niñas. *Anuario de Psicología*, (53), 27–45.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509–535). Thousand Oaks: Sage.
- Christensen, P., & James, A. (2000a). Childhood, diversity and commonality: Some methodological insights. In P. C. & A. James (Ed.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 160–179). London: Palmer Press.
- Christensen, P., & James, A. (2000b). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9, 477–497.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Clough, P. T. (1992). *The end(s) of ethnography: from realism to social criticism*. London: Sage.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cohen, S. (1987). *Folk devils and moral panics: The creation of the mods and rockers*. Oxford: Basil Blackwell.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Comissão Europeia (2011). *Safer internet programme: Empowering and protecting children online*. Brussels.
- Comissão Europeia. (2012). Estratégia europeia para uma internet melhor para as crianças. Consultado a 15 de Agosto de 2012, em eur-lex.europa.eu
- Comissão Europeia. (2013). *Survey of schools: ICT in education*. Brussels.
- Conrad, P., & Schneider, J. W. (1992). *Deviance and medicalization: From badness to sickness*. Philadelphia: Temple University Press.

- Cordes, C., & Miller, E. (2002). Fool's gold: A critical look at computers and childhood. Alliance for Childhood. Consultado a 14 de Junho de 2011, em www.allianceforchildhood.org
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. London: Pine Forge Press.
- Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Europa-América.
- Davies, T., Bhullar, S., & Dowty, T. (2011). Rethinking responses to children and young people's online lives. In *EU Kids Online 2 Final Conference*. London: EU Kids Online.
- Delicado, A., & Alves, N. A. (2011). Children, internet cultures and online social networks. In *Enfance & Cultures: Actes du colloque international , Ministère de la Culture et de la Communication – Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes, 9es Journées de sociologie de l'enfance* (pp. 1–11). Paris: Ministère de la Culture et de la Communication – Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes,.
- Denzin, N. K. (2010). *Childhood socialization*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Deuze, M. (2011). Media life. *Media, Culture & Society*, 33(1), 137–148.
- Deuze, M. (2012). *Media life*. Cambridge: Polity Press.
- Drotner, K. (1999). Dangerous media? Panic discourses and dilemmas of modernity. *Paedagogica Historica*, 35(3), 593–619.
- Drotner, K., & Livingstone, S. (2008). *International handbook of children, media and culture*. London: Sage.
- Duerager, A., & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children ' s internet safety?* London.
- Durkheim, É. (1965). *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Eco, U. (1985). *O signo*. Lisboa: Presença.
- Eglinton, K. A. (2013). *Youth identities, localities, and visual material culture: Making selves, making worlds*. New York: Springer.

- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends”: Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In *Handbook of research on teaching* (pp. 119–161). New York: Macmillan.
- Featherstone, M. (1991). *Consumer culture and postmodernism*. London: Sage.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “Ela é nossa prisioneira!”: Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas em uma pesquisa etnográfica. *Reflexão e Acção*, 18(2), 151–181.
- Fiske, J. (1989). *Understanding popular culture*. London/New York: Routledge.
- Flewitt, R. (2005). Conducting research with young children: Some ethical considerations. *Early Child Development and Care*, 175(6), 553–565.
- Gallacher, L., & Gallagher, M. (2005). Participatory methods in research with children: A critique. In *Emerging Issues in the Geographies of Children and Youth*. London: Brunel University.
- Gallacher, L., & Gallagher, M. (2006). Are participatory approaches really the way forward in research with children? In *PIER: Learning from Children and Young People*. Stirling: University of Stirling.
- Gallacher, L., & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research?: Thinking through ‘participatory methods’. *Childhood*, 15(4), 499–516.
- Gallagher, M. (2009). Ethics. In E. K. Tisdall, J. Davis, & M. Gallagher (Eds.), *Researching with children and young people: Research design, method and analysis*. London: Sage.
- Gauntlett, D. (2007). *Creative explorations: New approaches to identities and audiences*. Oxford: Routledge.
- Gauntlett, D., & Hill, A. (1999). *TV living: Television, culture and everyday life*. London: Routledge.
- Gazal, C. (2007). *A criança feliz: Do nascimento aos três anos - Um guia para pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Psychology Press.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games + good learning: Collected essays on video games, learning and literacy*. New York: Peter Lang.

- Gee, J. P. (2009). Public pedagogy through video games. In J. A. Sandlin, B. D. Schultz, & J. Burdick (Eds.), *Handbook of public pedagogy: Education and learning beyond schooling*. New York: Routledge.
- Gibbs. (2005). *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
- Goleman, D. (2000). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- Grint, K., & Woolgar, S. (1997). *The machine at work: Technology, work and organization*. Cambridge: Polity Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks: Sage.
- Haddon, L. (2004). *Information and communication technologies in everyday life: A concise introduction and research guide*. Oxford: Berg.
- Hall, S. (1978). *Policing the crisis: Mugging, the state, and law and order*. London: Macmillan Press.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, media, language: Working papers in cultural studies* (pp. 128–138). London: Hutchinson.
- Hammersley, M. (1984). The researcher exposed: A natural history. In R. Burgess (Ed.), *The research process in educational settings: Ten case studies* (pp. 39–67). Sussex: Falmer Press.
- Hammersley, M. (2004). Guide to natural histories of research. Consultado a 06 de Novembro de 2011, em www.tlrp.org/rcbn/capacity/Activities/Themes/Expertise/expertisefp.html
- Hammersley, M. (2011). *Methodology: Who needs it?* London: Sage.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2003). *Ethnography: Principles in practice*. London: Tavistock.
- Hanrahan, M. (2003). Assumptions of academic writing: Representing PhD research as embodied practice. *Forum: Qualitative Social Research*, 4(2).

- Hasebrink, U., Görzig, A., Haddon, L., Kalmus, V., & Livingstone, S. (2011). *Patterns of risk and safety online*. Online. London.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., & Haddon, L. (2008). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online*. London: EU Kids Online.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. Online. London.
- Hegner, V. (2013). Seduced by the field: Methodological transgressions in ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 14(3).
- Helsper, E., & Eynon, R. (2009). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3), 503–520.
- Helsper, E. J., Kalmus, V., Hasebrink, U., Sagvari, B., & Haan, J. De. (2013). *Country classification: Opportunities, risks, harm and parental mediation*. London.
- Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience* (pp. pp. 61–86). London: Sage.
- Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice: Children's and young people's perspectives on methods of consultation. *Childhood*, (13), 69–89.
- Hochschild, A. R. (2003). *The commercialization of intimate life: Notes from home and work*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Hoggart, R. (1959). *The uses of literacy*. London: Chatto and Windus.
- Holland, D., Lachicotte-Jr., W., Skinner, D., & Carole Cain. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holloway, S., & Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Children in the information age* (p. 180). London: Routledge Falmer.
- Horton, J. (2008). A "sense of failure"? Everydayness and research ethics. *Children's Geographies*, 6(4), 363–383.
- Hutchby, I. (1998). *Children and social competence: Arenas of action* (p. 245). London: Routledge.
- Hutchby, I. (2001). Technologies, texts and affordances. *Sociology*, 35, 441–456.
- Hutchby, I. (2003). Affordances and the analysis of technologically mediated interaction. *Sociology*, 37(3), 581–589.
- Instituto Nacional de Estatística. (2009). *Inquérito à utilização de tecnologias da informação e da comunicação pelas famílias 2009*. Lisboa.

- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Inquérito à utilização de tecnologias da informação e da comunicação pelas famílias 2011* (pp. 1–9). Lisboa.
- Inkinen, S. (1998). *Mediapolis: aspects of texts, hypertext and multimedial communication*. New York: Walter de Gruyter.
- Ito, M. (2007). Technologies of the childhood imagination: Yu-gi-oh, media mixes, and everyday cultural production. In J. Karaganis (Ed.), *Structures of participation in digital culture* (pp. 88–111). New York: Social Science Research Council.
- Ito, M. (2008). Mobilizing the imagination in everyday play: The case of Japanese media mixes. In S. Livingstone & K. Drotner (Eds.), *International handbook of children, media and culture* (pp. 397–412). Los Angeles: Sage.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., ... Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media. Annals of Physics*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Ito, M., & Bittanti, M. (2010). Gaming. In *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Ito, M., Okabe, D., & Matsuda, M. (2005). *Personal, portable, pedestrian: Mobile phones in Japanese life*. Cambridge: MIT Press.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (1997a). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.
- James, A., & Prout, A. (1997b). A new paradigm for the sociology of childhood?: Provenance, promise and problems. In *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7–33). London: Falmer.
- Jamieson, L., & Milne, S. (2012). Children and young people's relationships, relational processes and social change: Reading across worlds. *Children's Geographies*, 10(3), 265–278.
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: Television fans and participatory culture*. New York: Routledge.
- Jenkins, H. (2006a). *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture*. New York/London: NYU Press.
- Jenkins, H. (2006b). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jenks, C. (1992). Introduction: Constituting the child. In C. Jenks (Ed.), (pp. 9–27). London: Gregg Revivals.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.

- Jenks, C. (2002). Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Culturas*, (17), 185–216.
- Jenks, C. (2009). Constructing childhood sociologically. In Mary Jane Kehily (Ed.), *An introduction to childhood studies* (pp. 93–111). Berkshyre: McGraw-Hill.
- Jochen, P., Valkenburg, P. M., & Fluckiger, C. (2009). Adolescents and social network sites: Identity, friendships and privacy. In S. Livingstone & L. Haddon (Eds.), *Kids online: Opportunities and risks for children*. London: The Policy Press.
- Johnson, S. (2005). *Everything bad is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter*. London: Allen Lane.
- Jong, A., & Schuilenburg, M. (2006). *Mediapolis: Popular culture and the city*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Jorge, A. (2012). Em risco na internet? Resultados nacionais do inquérito EU Kids Online. In C. Ponte, A. Jorge, J. A. Simões, & D. S. Cardoso (Eds.), *Crianças e internet em Portugal: Acessos, usos, riscos, mediações: Resultados do inquérito europeu EU Kids Online*. Coimbra: Minerva Coimbra.
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Use and gratifications research. *The Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509–523.
- Latour, B. (1991). Technology is society made durable. In J. Law (Ed.), *A sociology of monsters: Essays on power, technology and domination* (pp. 103–31). London: Routledge.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Law, J., & Hassard, J. (1999). *Actor network theory and after*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Leander, K. M., & McKim, K. K. (2003). Tracing the everyday “sitings” of adolescents on the internet: A strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. *Education, Communication & Information*, 3(2), 211–240.
- Lee, L. (2005). Young people and the internet: From theory to practice. *Young*, 13(4), 315–326.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lievrouw, L. A. (2006). New media design and development: Diffusion of innovations v social shaping of technology. In L. A. Lievrow & S. Livingstone (Eds.), *Handbook of new media: Social shaping and social consequences* (pp. 246 – 265). London: Sage.

- Lievrouw, L. A., & Livingstone, S. (2002). The social shaping and consequences of ICT. In L. A. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.), *Handbook of new media: Social shaping and social consequences* (pp. 1–16). London: Sage.
- Lievrouw, L. A., & Livingstone, S. (2006). *Handbook of new media: Social shaping and social consequences*. London: Sage.
- Lipovetsky, G. (1989). *O império do efêmero: A moda e o seu destino nas sociedades modernas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Livingstone, S. (1996). On the continuing problems of media effects research. In J. Curran & M. Gurevitch (Eds.), (pp. 305–324). London: Edward Arnold.
- Livingstone, S. (1999). Social perspectives: Have the media ruined childhood? *Interactions*, 6(6), 36–41.
- Livingstone, S. (2002a). *Young people and new media: Childhood and changing media environment*. London: Sage.
- Livingstone, S. (2002b). *Children's use of the internet: A review of the research literature*.
- Livingstone, S. (2003). Children's use of the internet: Reflections on the emerging research agenda. *New Media & Society*, 5(2), 147–166.
- Livingstone, S. (2004). The challenge of changing audiences: Or, what is the audience researcher to do in the age of the internet? *European Journal of Communication*, 19(1), 75–86.
- Livingstone, S. (2007a). Do the media harm children? Reflections on new approaches to an old problem. *Journal of Children and Media*, 1(1), 5–14.
- Livingstone, S. (2007b). From family television to bedroom culture: Young people's media at home. In E. Devereux (Ed.), *Media studies: Key issues and debates* (pp. 302–321). London: Sage.
- Livingstone, S. (2008a). Engaging with media: A matter of literacy? *Communication, Culture & Critique*, 1(1), 51–62.
- Livingstone, S. (2008b). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393–411.
- Livingstone, S., & Bober, M. (2005). *UK Children Go Online: Final report of key project findings*. London.
- Livingstone, S., & Bovill, M. (2001). *Children and their changing media environment: A european comparative study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *Kids online: Opportunities and risks for children*. Bristol: The Policy Press.

- Livingstone, S., Haddon, L., & Gorzig, A. (2012). *Children, risk and safety online: Research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011a). *Risk and safety on the internet: the perspective of european children: Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. London: LSE, EU Kids Online.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011b). *Final report EU Kids Online II. Online*. London.
- Livingstone, S., & Hargrave, A. M. (2006). Harmful to children? Drawing conclusions from empirical research on media effects. In U. Carlsson (Ed.), *Regulation, awareness, empowerment: Young people and harmful media content in the digital age* (pp. 21–48). Gothenburg: Nordicom.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671–696.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Neill, B. O., & Donoso, V. (2012). *Towards a better internet for children*. London.
- Lobe, B., Livingstone, S., & Haddon, L. (2007). *Researching children's experiences online across countries: Issues and problems in methodology*. London: EU Kids Online.
- Lobe, B., Livingstone, S., Ólafsson, K., & Simões, J. A. (2008). *Best practice research guide: How to research children and online technologies in comparative perspective*. London: EU Kids Online.
- Loof, A., & Seybert, H. (2009). *Internet usage in 2008: Households and individuals*. Luxembourg: Eurostat.
- Loos, E., Haddon, L., & Enid Mante-Meijer. (2008). *The social dynamics of information and communication technology*. Aldershot: Ashgate.
- Machado, C. (1998). Pânico moral: Para uma revisão do conceito. *Interacções*, (7), 60–80.
- Machado, F. L., & Costa, A. F. (1998). Processos de uma modernidade inacabada. In J. M. L. Viegas & A. F. da Costa (Eds.), *Portugal, que modernidade?* Oeiras: CIES.
- Mackay, H., & Gillespie, G. (1992). Extending the social shaping of technology approach: Ideology and appropriation. *Social Studies of Science*, 22(4), 685 – 716.
- MacKenzie, D., & Wajcman, J. (1999). *Social shaping of technology*. Buckingham: Open University Press.
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance*. Thousand Oaks: Sage.

- Manuel J. Sarmiento. (2000). Sociologia da infância: Correntes, problemáticas e controvérsias. *Sociedade e Cultura. Cadernos do Noroeste. Série Sociologia*, 13(2), 145–164.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The emergence os multi-sited ethnography. *Annual Review of Anrhopology*, 24, 95–117.
- Markham, A. N. (1998). *Life online: Researching real experience in virtual space*. Walnut Creek: Rowman Altamira.
- Markham, A. N. (2006). Ethic as method, method as ethic: A case for reflexivity in qualitative ICT research. *Journal of Information Ethics*, 15(2), 37–54.
- Markham, A. N. (2009). How can qualitative researchers produce work that is meaningful across time, space, and culture? In A. N. Markham & N. Baym (Eds.), *Internet inquiry: Conversations about method* (pp. 131–155). Los Angeles: Sage.
- Martins, J., & Gomes, P. S. (2011). Identidade, desvio e reputação no grupo de pares. *ANTROPOlógicas*, (12), 67–73.
- McKenzie, P. J. (2005). Interpretative repertoires. In K. E. Fisher, S. Erdelez, & L. E. F. McKechnie (Eds.), *Theories of information behavior* (pp. 221–224). Medford, NJ: Information Today.
- McLean, K. E. (2007). To tell or not to tell? Researcher privacy in sexuality research. In *TASA & SAANZ Joint conference 2007* (pp. 1–6). Auckland: The Australian Sociological Association (TASA) & the Sociological Association of Aotearoa NZ, New Zealand.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding the media: The extensions of man*. New York: McGraw-Hill.
- Meek, H. W. (2003). The place of the unconscious in qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 4(2).
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1963). *The structure of behavior*. Boston: Beacon Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (p. 352). London: Sage.
- Miller, D. (1998). Perspectivas de justiça social. *Análise Social*, 23(146-147), 323–339.
- Millwood, A., & Livingstone, S. (2009). *Harm and offence in media content: A review of the empirical literature*. Bristol: Intellect.
- Mitchell, J. P. (2007). Ethnography. In W. Outhwaite & S. Turner (Eds.), *Handbook of social science methodology* (pp. 55–66). London.
- Monaghan, L. (2006). Fieldwork and the body: Reflections on an embodied ethnography. In D. Hobbs & R. Wright (Eds.), *The Sage handbook of fieldwork* (pp. 225–242). London: Sage.

- Morley, D. (1986). *Family television: Cultural power and domestic leisure*. London: Comedia.
- Morley, D. (1992). *Television, audiences and cultural studies*. London: Routledge.
- Morrow, V. (1999). Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: A critical review. *Sociological Review*, 47(4), 744–765.
- Morrow, V. (2004a). The ethics of social research with children and young people: An overview. Leeds: Wellchi Network. Consultado a 12 de Novembro de 2008, em http://www.ciimu.org/webs/wellchi/reports/workshop_1/w1_morrow.pdf.
- Morrow, V. (2004b). Children's "social capital": Implications for health and well-being. *Health Education*, 104(4), 211–225.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. (P. Hopkins & N. Bell, Eds.) *Children's Geographies*, 6(1), 49–61.
- Morrow, V., & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children and young people: An overview. *Children and Society*, 10(2), 90–105.
- Murdock, G. (1997). "Thin descriptions": Questions of method in cultural analysis. In J. McGuigan (Ed.), *Cultural methodologies* (pp. 178–192). London: Sage.
- Noble-Carr, D. (2006). *Engaging children in research on sensitive issues: A literature review*. Dickson: Institute of Child Protection Studies.
- Oakley, A. (1981). Interviewing women: A contradiction in terms. In H. Roberts (Ed.), *Doing feminist research* (pp. 30–59). London: Routledge/Kegan Paul.
- Obercom. (2012a). *A apropriação dos telemóveis na sociedade em rede* (pp. 0–44). Lisboa.
- Obercom. (2012b). *Sociedade em rede. A internet em Portugal 2012*. Lisboa.
- Olfman, S. (2009). *The sexualization of childhood*. Westport, CT: Praeger.
- Olson, C. K. (2010). Children's motivations for video game play in the context of normal development. *Review of General Psychology*, 14(2), 180–187.
- Olson, C. K., Kutner, L. A., & Warner, D. E. (2008). The role of violent video game content in adolescent development: Boys' perspectives. *Journal of Adolescent Research*, 23(1), 55–75. doi:10.1177/0743558407310713
- Orgad, S. (2007). Interrelations between "online" and "offline": Questions, issues and implications. In R. Mansell, C. Avgerou, D. Quah, & R. Silverstone (Eds.), *Oxford handbook of information and communication technologies* (pp. 514–53). Oxford: Oxford University Press.
- Osório, A. J. (1997). *Telematics for the education and professional development of teachers*. PhD Thesis. University of Exeter.

- Overton, W. F. (2004). Embodied development: Ending the nativism-empiricism debate. In C. G. Coll, E. Bearer, & R. Lerner (Eds.), *Nature and nurture: The complex interplay of genetic and environmental influences on human behavior and development* (pp. 201–223). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio D' água.
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1956). *Family socialization and interaction process*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Paxton, P. (1999). Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment. *The American Journal of Sociology*, 105(1), 88–127.
- Pereira, L. (2011, December 30). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas: Estudo a partir do Plano Tecnológico de Educação*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity - One's own. *Educational Researcher*, 17(7), 17–21.
- Peshkin, A. (2000). The nature of interpretation in qualitative research. *Educational Researcher*, 29(9), 5–9.
- Pew Research Center (2010). *Millenials: A portrait of generation next*. Washington.
- Piaget, J. (2000). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pickering, M. (2008). *Research methods for cultural studies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London/Thousand Oaks: Sage.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. J. Sarmento & M. Pinto (Eds.), *As crianças. Contextos e identidades* (pp. 31–74). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho/Col. Infans.
- Pinto, M., & Pereira, S. (1999). As crianças e os media no pós-25 de Abril: Discursos, percursos e silêncios. In *Saberes sobre as crianças: Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)* (pp. 111–123). Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. D. (2011). *Educação para os media em Portugal: Experiências, actores e contextos* (p. 234). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.
- Pinto, M., & Sarmento, M. J. (1999). *Saberes sobre as crianças: Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)* (pp. 109–123). CESC/IEC-UM.

- Ponte, C. (2011). Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (65), 31–50.
- Ponte, C. (2012). Digitally empowered? Portuguese children and the national policies for internet inclusion. *Estudos em Comunicação*, (11), 49–66.
- Ponte, C., & Azevedo, J. (2011). Inclusão e participação digital: Desafios de um projecto de investigação. *Revista Media & Jornalismo*, 10(19), 9–14.
- Ponte, C., & Candeias, C. (2006). 2006 em análise: Crianças e internet: Que acesso e usos? Que potencialidades e que riscos dessa relação?, 238–242.
- Ponte, C., Jorge, A., Simões, J. A., & Cardoso, D. (2011). *Crianças e internet em Portugal: Acessos, usos, riscos, mediações: Resultados do inquérito europeu EU Kids Online*. Coimbra: Minerva Coimbra.
- Ponte, C., & Simões, J. A. (2008). Crianças e jovens online: Comparando os usos da internet e dos novos media na Europa. Algumas pistas de reflexão a partir do projecto EU Kids Online. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Ponte, C., & Simões, J. A. (2009). Asking parents about children's internet use: Comparing findings about parental mediation in Portugal and other European countries. In *EU Kids Online - Final Conference*. London.
- Ponte, C., Simões, J. A., & Jorge, A. (2013). Do questions matter on children's answers about internet risk and safety? *Cyberpsychology: Journal of Psychological Research on Cyberspace*, 7(1).
- Ponte, C., & Vieira, N. (2007). Crianças e internet, riscos e oportunidades: Um desafio para a agenda de pesquisa nacional. In *Actas do V Congresso da SOPCOM*. Braga: SOPCOM.
- Portes, A. (2000). Capital social: Origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (33), 133–158.
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1994). Analyzing discourse. In A. Bryman & R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (p. 232). London: Routledge.
- Powell, M. A., Fitzgerald, R., Taylor, N., & Graham, A. (2012). *International literature review: Ethical issues in undertaking research with children and young people*.
- Powell, M., & Smith, A. B. (2009). Children's participation rights in research. *Childhood*, 16, 124–142.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Prensky, M. (2001b). Do they really think differently. *On the Horizon*, 9(6).

- Prensky, M. (2009). Homo sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, (Exhibit 1), 1–9.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de pesquisa*, 40(141), 729–750.
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 1(1).
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Qvortrup, J. (1991). *Childhood as a social phenomenon: An introduction to a series of national reports*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: A new field of social research. In L. Chisholm, P. Buchner, H.-H. Kruger, & M. Du Bois-Reymond (Eds.), *Growing up in Europe. Contemporary horizons in childhood and youth studies*. New York: Walter de Gruyter.
- Qvortrup, J. (1999). A infância na Europa: Novo campo de pesquisa social. Braga: Centro de Documentação e Informação sobre a Criança.
- Qvortrup, J. (2000). Macroanalysis of childhood. In A. Christensen, P. & James (Ed.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 77–97). London: Falmer Press.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631–643.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Ramos, A. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: Contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Rebelo, J., Ponte, C., Ferrin, I., Malho, M. J., Brites, R., & Oliveira, V. (2008). *Estudo de recepção dos meios de comunicação social*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.
- Rhodes, C. (2005). Writing responsibly: Narrative fiction and organization studies. *Organization*, 12(4), 505–529.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516–529). Thousand Oaks: Sage.

- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 769–802). Thousand Oaks: Sage.
- Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, (21), 51–69.
- Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9–34). Porto: Asa.
- Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361–378.
- Sarmento, M. J. (2008a). Sociologia da infância: Correntes e confluências. In M. Sarmento & M. C. S. de Gouvea (Eds.), *Estudos da infância*. Petrópolis: Rio de Janeiro.
- Sarmento, M. J. (2008b). “Estudos da criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. *Interacções*, 5(10), 1–5.
- Sarmento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação*, 6(3), 581–602.
- Sarmento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto & M. J. Sarmento (Eds.), *As crianças. Contextos e identidades* (pp. 7–30). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho/Col. Infans.
- Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sefton-Green, J. (2004). *Literature review in informal learning with technology outside school*. Bristol: Futurelab Series.
- Sefton-Green, J., & Willett, R. (2003). Living and learning in chatrooms (or does informal learning have anything to teach us?). *Education et Sociétés*, 2.
- Seiter, E. (2008). Practicing at home: Computers, pianos, and cultural capital. In T. McPherson (Ed.), *Digital youth, innovation and the unexpected* (The John D., pp. 27–52). Cambridge: MIT Press.
- Selwyn, N. (2009). The digital native: Myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364–379.
- Selwyn, N. (2012). Rethinking education in the digital age. In N. Prior & K. Orton-Johnson (Eds.), *Rethinking sociology in the digital age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Seybert, H. (2011). *Internet use in households and by individuals in 2011*. Luxembourg.
- Seybert, H., & Loof, A. (2010). *Internet usage in 2010: Households and individuals*. Luxembourg: Eurostat.

- Silva, B. D., & Pereira, M. (2011). Contributos da escola para a inclusão digital. *Innovación Educativa*, 21, 223–233.
- Silva, P. (2003). *Etnografia e educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.
- Silverman, D. (1997). Validity and credibility in qualitative research. In G. Miller & R. Dingwall (Eds.), *Context and method in qualitative research: The alternative paradigm* (pp. 12–25). London: Sage.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Silverstone, R., & Hirsch, E. (1992). *Consuming technologies: Media and information in domestic spaces*. London: Routledge.
- Silverstone, R. (2007). *Media and morality: On the rise of the mediapolis*. Cambridge: Polity.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 7–31.
- Smihily, M. (2009). *Internet usage in 2007: Households and individuals*. Luxembourg: Eurostat.
- Soares, N. F. (2005). *Infância e direitos: Participação das crianças nos contextos de vida: Representações, práticas e poderes*. Universidade do Minho.
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Curriculo sem Fronteiras*, 6(1), 25–40.
- Spriggs, M. (2007). When “risk” and “benefit” are open to interpretation - as is generally the case. *The American journal of bioethics*: AJOB, 7(3), 17–9.
- Staksrud, E., Livingstone, S., & Haddon, L. (2007). *What do we know about children's use of online technologies? A report on data availability and research gaps in Europe*. London: EU Kids Online.
- Steinfeld, C., Ellison, N. B., & Lampe, C. (2008). Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 434–445.
- Styles, J. (1979). Outsider/insider: Researching gay baths. *Journal of Contemporary Ethnography*, 8(2), 135–152.
- Subrahmanyam, K., Reich, S. M., Waechter, N., & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 420–433.
- Tapscott, D. (1999). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.

- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Taveira, F., Frazão, S., Dias, R., Matos, E., & Magalhães, T. (2009). O abuso sexual intra e extra-familiar. *Acta Medica Portuguesa*, (22), 759–766.
- Technopolis Group. (2011). *Interim evaluation of the multi-annual community programme on protecting children using the internet and other communication technologies*. Brighton.
- Teixeira, L. V. (2011). *Integração das TIC na educação: O caso do Squeak Etoys*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Thomas, G. (2008). When research content reflects research process: Unexpected but welcomed symmetries. *Qualitative Research Journal*, 8(2), 2–13.
- Thomson, P. (2008). *Doing visual research with children and young people*. London/New York: Routledge.
- Tisdall, E. K. M., Davis, J., & Gallagher, M. (2009). *Researching with children and young people: Research design, methods and analysis*. London: Sage.
- Tisdall, E. K. M., & Punch, S. (2012). Not so “ new ”? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 37–41.
- Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, 11, 119–134.
- Trentmann, F. (2004). Beyond consumerism: New historical perspectives on consumption. *Journal of Contemporary History*, 39(3), 373–401.
- Tudor, A. (1999). *Decoding culture*. London: Sage.
- Turkle, S. (1997). *A vida no ecrã: A identidade na era da internet*. Lisboa: Relógio d' água.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books.
- Turner, G. (2003). *British cultural studies: An introduction*. London: Routledge.
- Valentin, K., & Meinert, L. (2009). The adult north and the young south. *Anthropology Today*, 25(3), 23–28.
- Vannini, P. (2009a). *The cultures of alternative mobilities: Routes less traveled*. Surrey: Ashgate.
- Vannini, P. (2009b). *Material culture and technology in everyday life*. New York: Peter Lang.
- Vannini, P. (2012). *Popularizing research: Engaging new genres, media, and audiences*. New York: Peter Lang.

- Vannini, P. (2013). Popularizing ethnography: Reflections on writing for popular audiences in magazines and blogs. *Qualitative Research*, 13(4), 442–451.
- Vannini, P., Waskul, D., & Gotschalk, S. (2011). *The senses in self culture and society*. New York: Routledge.
- Vyas, D., Chisalita, C. M., & Van der Veer, G. C. (2006). Affordance in interaction, 92–99.
- Vygotskii, L. V. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.
- Walkerdine, V., Lucey, H., & Melody, J. (2001). *Growing up girl: Psychosocial explorations of gender and class*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wellman, B., & Haythornthwaite, C. (2002). *The internet in everyday life*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretive repertoires. In C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods* (pp. 168–183). Newbury Park, CA: Sage.
- Whyte, W. F. (2005). *Sociedade de esquina: A estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Williams, R. (1958). *Culture and society*. London: Chatto and Windus.
- Williams, R., & Edge, D. (1996). The social shaping of technology. *Research Policy*, 25(6), 865–899.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks/London: Sage.
- Wolcott, H. F. (2001). *Writing up qualitative research*. London: Sage.
- Woolgar, S. (2002). Five rules of virtuality. In *Virtual society? Technology, cyberbole, reality*. Oxford: Oxford University Press.
- World Internet Project. (2012). *World Internet Project: International report third edition*. Los Angeles.
- Young, L., & Barrett, H. (2001). Ethics and participation: Reflections on research with street children. *Ethics, Place & Environment*, 4(2), 130–134.
- Zagalo, N. (2012). Comunicação e design dos jogos sociais. In L. A. de Andrade & T. Falcão (Eds.), *Realidade sintética: Jogos eletrônicos, comunicação e experiência social* (pp. 57–73). São Paulo: Grupo Editorial Scortecci.

9 Anexos

Devido ao seu formato, os conteúdos anexos estão disponíveis *online* em <http://goo.gl/W280o6>. Por questões éticas, alguns não podem ser tornados públicos, estando o acesso reservado. A palavra-passe pode ser solicitada através dos endereços de correio eletrónico ajosorio@ie.uminho.pt ou amonteiro@ie.uminho.pt.

Anexo 1 – Panfleto de divulgação do projeto nos centros de inclusão digital

Anexo 2 – Informação e formulário de consentimento enviado aos pais

Anexo 3 – Materiais utilizados nas sessões da primeira fase

Anexo 4 – Materiais utilizados em duas entrevistas da primeira fase

Anexo 5 – Projetos realizados pelos participantes

Anexo 6 – Atividade apresentada aos participantes do grupo 3

Anexo 7 – Declaração do orientador na Universidade de Loughborough

Anexo 8 – Proposta de investigação submetida à Universidade de Loughborough

Anexo 9 – Lista de códigos iniciais

Anexo 10 – Consentimento apresentado às crianças do grupo 3